

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia työelämään
siirtymisestä**

Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia omista
ammattillisista valmiuksistaan sekä työelämään siirtymisestä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JOHANNA HAUHIA

Syyskuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JOHANNA HAUHIA: Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia työelämään siirtymisestä.

Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia omista ammatillisista valmiuksistaan sekä työelämään siirtymisestä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 5 liitesivua

Syyskuu 2015

Muuttuva yhteiskunta asettaa haasteensa työelämään. Työelämän epävakaus ja kilpailuhenkisyys vaativat ihmiseltä vahvaa näkemystä itsestään suhteessa ammattiin. Muutokset yhteiskunnassa ovat lisänneet myös kiinnostusta opettajien ammatilliseen osaamiseen, joka on merkityksellisessä asemassa uusien sukupolvien kouluttamisessa tulevaisuuden yhteiskuntaan. Työssä selviytymisen kannalta on tärkeää, että luokanopettajakoulutus onnistuu antamaan opiskelijalle riittävät valmiudet lähteä rakentamaan omaa opettajuuttaan työelämässä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi opiskelijat kokevat omat työelämävalmiutensa sekä työelämään siirtymisen. Huomiota kiinnitetään erityisesti siihen, millaiset asiat vaikuttavat opiskelijoiden kokemuksiin sekä, miten koulutus on onnistunut tukemaan opiskelijoiden ammatillista kasvua. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on työelämästä sekä, miten nämä käsitykset vaikuttavat opiskelijoiden halukkuuteen siirtyä työelämään.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa on fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä. Tutkimuksen kohdejoukkona on vuoden 2015 aikana Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksesta valmistuvat opiskelijat. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomaketta ja teemahaastattelua hyödyntäen. Kyselylomake koostui taustatieto- ja monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Sen tehtävänä oli luoda yleiskuvaa aiheesta sekä toimia pohjana teemahaastattelurunon luomiselle. Kyselylomakkeeseen vastasi 24 opiskelijaa, joista haastateltavaksi valikoitui neljä, taustoiltaan hieman erilaista yksilöä. Haastatteluaineiston tarkoituksena oli syventää kyselylomakkeen pohjalta syntynyttä käsitystä tukittavasta aiheesta. Kyselylomakkeen monivalintakysymykset analysoinnissa käytettiin apuna tilastollista SPSS-ohjelmaa ja avointen vastausten sekä haastatteluaineiston analysoinnissa käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Opiskelijat kokivat pääosin omat työelämävalmiutensa hyväksi viimeisenä opiskeluvuotenaan. Opiskelijat olivat myös yleisesti tyytyväisiä koulutuksen tarjoamiin työelämävalmiuksiin, vaikka joillakin osa-alueilla omat työelämätaidot koettiin puutteellisiksi. Opiskelijoiden työelämävalmiuksia olivat tukeneet erityisesti kokemukset työelämästä, sekä muilta ihmisiltä saatu tuki ja positiivinen palaute. Koulutuksessa opiskelijat arvostivat erityisesti opetusharjoittelusta saamiaan käytännön kokemuksia sekä koulutuksen aikana oppimiaan ajattelun taitoja. Opiskelijat kaipasivat työelämävalmiuksiaan ajatellen koulutukselta hyvin erilaisia asioista, mutta usein opiskelijoiden vastauksissa kritiikki kohdistui opetusharjoittelun toteutukseen, opintojen irrallisuuteen sekä koulutuksen tarjoamiin vähäisiin valmiuksiin selviytyä inkluusiivisessa koulussa. Opiskelijat toivoivat työelämään siirtymisen tueksi tulevalta koululta työyhteisön tukea ja mentorointi toimintaa.

Jotta opiskelijat saisivat koulutuksesta riittävät valmiudet lähteä rakentamaan omaa opettajuuttaan tulevaisuudessa, koulutuksen tulisi keskittyä siihen, että opiskelijat saavat totuudenmukaisen kuvan tulevasta työstä ja työympäristöstä sekä niistä haasteista, jota noviisiopettaja usein kohtaa uransa alkumetreilla. Kytkökset koulumaailmaan helpottavat opiskelijan siirtymistä varsinaiseen työelämään. Myös muuttuva opetussuunnitelma ja sen tuomat muutokset koulumaailmaan vaativat opettajankoulutukselta riittävää ennakointia. Käytännön kokemusten nivoutuminen teoriaopintoihin sekä opintojen yhtenäisyys ja projektimuotoisuus helpottaisi tietojen omaksumista ja lisäisi näin myös opiskelijoiden työelämävalmiuksia. Myös keskusteluiden ja palautteen merkitys on tärkeässä roolissa opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittämisessä.

Avainsanat: Työelämävalmiudet, ammatillinen kasvu, opettajaidentiteetti, luokanopettajakoulutus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS TAMPEREEN YLIOPISTOSSA.....	4
2.1 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN RAKENNE.....	4
2.2 OHJATTU OPETUSHARJOITTELU.....	5
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	7
3.1 OPETTAJUUS OSANA MUUTTUVA YHTEISKUNTAA.....	7
3.2. NOVIISIOPETTAJA TYÖELÄMÄÄN SIIRTYMISEN NIVELVAIHEESSA.....	9
3.3 KOULUTUS JA TYÖELÄMÄVALMIUDET.....	12
3.3.1 Koulutus ja työelämä – teoriaa ja käytäntöä.....	12
3.3.2 Koulutus ammatillisen kasvun ja työelämävalmiuksien näkökulmasta.....	14
3.3.3 Ohjattu opetusharjoittelu.....	16
3.4 AMMATILLINEN OSAAMINEN.....	19
3.5 KEHITTYVÄ OPETTAJUUS.....	23
3.5.1 Ammatillinen kasvu.....	23
3.5.2 Identiteetti.....	24
3.5.3 Opettajan ammatti-identiteetti.....	26
3.5.4 Minäkuva.....	28
3.5.5 Toimijuus.....	28
3.6 KOKEMUKSEN TUTKIMINEN.....	30
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	32
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	32
4.2 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT.....	32
4.3 TAPAUSTUTKIMUS.....	34
4.4 AINEISTONKERUU.....	35
4.4.1 Kyselylomake.....	37
4.4.2 Teemahaastattelu.....	38
4.5 ANALYYSI.....	39
4.5.1 Kyselylomakkeen analyysi.....	40
4.5.2 Haastatteluaineiston analyysi.....	40
5 TULOKSET.....	42
5.1 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OMISTA VALMIUKSISTAAN JA HALUKKUUDESTAAN SIIRTYÄ TYÖELÄMÄÄN.....	42
5.2 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OMASTA OSAAMISESTAAN.....	44
5.3 KOKEMUKSEN MERKITYS AMMATILLISIIN VALMIUKSIIN.....	48
5.4 OMA PERSOONA JA AMMATTI-IDENTITEETTI.....	53
5.5 KÄSITYKSIÄ TYÖELÄMÄÄN SIIRTYMISESTÄ.....	57
5.6 KOULUTUKSEN MERKITYS AMMATILLISIIN VALMIUKSIIN.....	64
5.7 OPETUSHARJOITTELUN MERKITYS AMMATILLISIIN VALMIUKSIIN.....	73
6 POHDINTA.....	77
7 LUOTETTAVUUS.....	81
LÄHTEET.....	83
LIITEET.....	91

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan kehityksen kiihtyvä tahti sekä kova kilpailu asettavat paineita opettajan työlle. Opettajalta vaaditaan yhä laaja-alisempaa osaamista sekä jatkuvaa oppimista ja itsensä kehittämistä. Koska koulun rooli on kasvattaa tulevia sukupolvia selviytymään tulevaisuuden yhteiskunnassa, kohdistuu kouluihin ja opettajien ammattitaitoon lukuisia odotuksia. Tämä vaatii opettajankoulutukselta nopeaa reagointia yhteiskunnan vaatimiin tarpeisiin. Koska opettajan ammattitaito koostuu pitkälti vain kokemuksen kautta kertyvästä hiljaisesta tiedosta, koulutus ei pysty tarjoamaan opiskelijalle kaikkea työelämässä tarvittavaa tietoa. Siispä sen tehtävänä on tarjota opiskelijalle riittävät valmiudet lähteä rakentamaan asiantuntijuuttaan työelämässä. Tässä tärkeää on opettajan tietoinen ammatillinen kasvu sekä kyky kriittisesti reflektoida omaa toimintaansa ja työyhteisönsä toimintatapoja. Pystyäkseen tähän opettajalla on oltava riittävästi teoreettista tietoa omasta asiantuntija-alastaan. (Blomberg 2008, 62–63.) Usein kuitenkin akateemisen koulutuksen ongelmana on teoriatiedon ja arjen käytännön irrallisuus, jolloin teoreettista tietoa ei osata hyödyntää käytännön työssä.

Opettajilta odotetaan heti heidän uransa alkuvaiheessa sellaista osaamista, joka kehittyy vain kokemuksen kautta. Lisäksi koulutus onnistuu vain harvoin antamaan opiskelijalle totuudenmukaisen kuvan työelämästä. Usein noviisiopettajat kokevatkin ensimmäiset työvuotensa hyvin raskaiksi omien tavoitteiden, työn haastavuuden sekä ulkoa tulevien paineiden ristitulella. Ensimmäiset kokemukset työelämässä saattavatkin aiheuttaa aloittavalle opettajalle riittämättömyyden tunnetta sekä epävarmuutta omasta osaamisestaan, jonka vuoksi noviisiopettajan ammatillinen identiteetti voi olla koetuksella. Koulutuksen tulisi siis tukea opiskelijoiden ammatillisia valmiuksia vahvistamalla opiskelijoiden epävarmuuden sietokykyä sekä kannustamaan opiskelijoita jatkuvaan identiteettityöhön ja vahvan ammatti-identiteetin rakentamiseen.

Noviisiopettajan ammatillisen kasvun jatkumon tukemiseksi olisi syytä kiinnittää huomiota työelämänsiirtymisen nivelvaiheeseen, sillä tulevilla työympäristöllä on merkittävä vaikutus opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Usein kuitenkin vasta valmistunut opettaja jää työssään täysin

yksin, kun perehdyttäminen uuteen työtehtävään on puutteellista. Myös työyhteisöön sosiaalistuminen on koettu hankalaksi kovan kiireen ja päätöksien työsuhteiden vuoksi. Tällä on negatiivinen vaikutus opettajan työhyvinvointiin ja ammatillisen identiteetin kehittymiseen.

Opettajan työtä tehdään koko persoonalla ja se vaatii opettajalta vahvaa ammatillista identiteettiä. Onnistuneella identiteetin rakentamisella on positiivinen yhteys opiskelijoihin sekä koko kouluyhteisöön, joten ei ole yhdentekevää, kuinka nuoriopettaja onnistuu tässä identiteetin rakentamisprosessissa. Opettajankoulutuksen akateemistumisen myötä koulutuksessa ei kuitenkaan juurikaan kiinnitetä huomiota opiskelijan persoonan kehitykseen, vaikka onnistunut minäkuvan luominen ja ammatillisen identiteetin rakentaminen ovat oleellista opettajana onnistumisessa ja työssä jaksamisessa (Lauriala & Kukkonen 2005, 91).

Opettajan ammatillisen valmiudet rakentuvat siis useista eri tekijöistä. Ammatillisiin valmiuksiin liittyy niin ihmisen identiteetti, ammatillinen kasvu kuin ammatillinen asiantuntijuuskin. Opettajan ammatillista kasvamista ja ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella useista eri teorioista ja näkökulmista käsin. Tässä tutkimuksessa opiskelijan ammattiin kasvamista ja ammattitaidon kehittymistä tarkastellaan sosiokonstruktivistisen teorian valossa, jolloin yksilön kehitys nähdään yksilöllisenä sekä sosiaalisena oppimisen ja kasvun prosessina, johon vaikuttavat ihmisen persoona ja ympäristön luomat puitteet. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat omat ammatilliset valmiutensa viimeisenä opiskeluvuotenaan sekä millaiset asiat ovat vaikuttaneet näiden kokemusten muodostumiseen. Tällä tavoin pyritään hahmottamaan, kuinka opiskelijoiden ammatilliset valmiudet rakentuvat. Tutkimuksessa ollaan myös kiinnostuneita opiskelijoiden käsityksistä tulevasta työelämästä sekä niiden vaikutuksesta opiskelijoiden kokemuksiin työelämään siirtymisestä. Lisäksi tutkimuksessa kiinnitetään huomiota siihen, millaisessa roolissa koulutus on opiskelijoiden työelämävalmiuksien tukemisessa. Tavoitteena on löytää koulutuksessa työelämävalmiuksien kannalta tärkeitä elementtejä sekä paljastaa sen heikkoudet.

Tutkimukseni aihe on ajankohtainen, sillä alati muuttuva yhteiskunta luo paineita koulumaailman ja opettajankoulutuksen kehittämiseen. Kehittyäkseen yhteisö ja organisaatio tarvitsevat sosiokonstruktivistisen teorian valossa yhteisöllistä toimintakulttuuria, jossa pyritään hyödyntämään jaettua asiantuntijuutta. Jotta noviisiopettajan tietoperustaa voitaisiin hyödyntää paremmin koulumaailman käytäntöjen kehittämisessä, tulisi opiskelijalla olla riittävät ammatilliset valmiudet lähteä vaikuttamaan työyhteisön toimintakulttuureihin. Riittävät ammatilliset valmiudet tukevat myös noviisiopettajan työssäjaksamista sekä työhyvinvointia, joka on yhteydessä opettajana

onnistumiseen. Ammattitaitoinen ja itseensä uskova opettaja pystyy tarjoamaan oppilailleen yhtäläiset valmiudet selviytyä tulevaisuuden yhteiskunnassa.

Seuraavassa luvussa käsittelen tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä eli työelämävalmiuksiin vaikuttavia tekijöitä. Näitä ovat opettajan ammatillinen kasvu ja ammatillinen osaaminen. Lisäksi käsittelen näihin läheisesti liittyviä käsitteitä; identiteettiä, ammatti-identiteettiä ja minäkuva. Koska opettajan ammatti on läheisesti kytköksissä yhteiskuntaan ja kouluinstituutioon, olen tarkastellut opettajan ammattia myös yhteiskunnallisessa kontekstissa sekä avannut luokanopettajakoulutuksen rakennetta. Kolmannessa luvussa olen määritellyt tutkimuskysymykset ja raportoinut tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut sekä aineiston keruu- ja analyysitavat. Neljännessä luvussa esitellen aineistosta esiin nousseita tuloksia, jonka jälkeen viidennessä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta. Lopuksi, kuudennessa luvussa, olen pohtinut tutkimuksen tuloksia ja niiden yleistettävyyttä, sekä opettajankoulutuksen toimivuutta.

2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS TAMPEREEN YLIOPISTOSSA

2.1 Luokanopettajakoulutuksen rakenne

Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on voinut suorittaa 1.8.2012 asti kasvatustieteen kandidaatin (180 op) ja maisterin (120 op) tutkinnot, joissa pääaineena on kasvatustiede. Kasvatustieteen opintoihin sisältyy opettajan pedagogiset opinnot, jotka antavat valmiudet toimia opettajan tehtävissä. Kandidaatin tutkintoon kuuluu kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, peruskoulussa opettettavien aineiden monialaiset opinnot, sivuaineopinnot, kieli- ja viestintäopinnot sekä kandidaatin tutkielma. Maisterin tutkinnossa suoritetaan kasvatustieteen syventävät opinnot, sivuaineopinnot pro gradu -tutkielmaopinnot. Lisäksi luokanopettajakoulutuksen molemmissa tutkinnoissa opiskelijat opetusharjoittelu nivoutuu tiiviisti opintoihin. (Luokanopettajakoulutus 2012.) Luokanopettajakoulutuksen rakenne sekä opetussuunnitelmien sisällöt ovat kuitenkin muuttuneet koulutusuudistuksen myötä, joten osa opiskelijoista on joutunut mukauttamaan opintojaan uuden tutkinto-ohjelman vaatimusten mukaisiksi.

1.8.2012 alkaen Tampereen yliopistossa koulutus on järjestetty tutkinto-ohjelmoina pääaineiden tai koulutusohjelmien sijaan. Myös kasvatustieteissä on ollut syksystä 2012 alkaen vain yksi tutkinto-ohjelma: kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, joka muodostuu kasvatustieteiden kandidaatin ohjelmasta sekä kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriopinnoista. Maisteriopinnoissa opiskelijoilla on mahdollisuus valita kolmesta eri opintosuunnasta itselle parhaiten sopiva vaihtoehto. Näitä ovat kasvatuksen pedagogiset, yhteiskunnalliset tai viestinnälliset kytkennät. (Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma 2015; Esittely 2015.) Koulutuksen muutos koulutusohjelmista tutkinto-ohjelmiin sekä sen vaikutukset opetussuunnitelmaan ovat vaikuttaneet myös osaan tutkintonsa aiemmin aloittaneista opiskelijoista, jotka mahdollisesti joutuivat siirtymään uuteen tutkinto-ohjelmaan ennen valmistumistaan. Kaikki opiskelijat siirretään tutkinto-ohjelmiin 31.7.2015. (Siirtyminen tutkinto-ohjelmaan 2015.)

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijalle tarjotaan mahdollisuuksia myös vapaavalintaisiin opintoihin, joiden avulla opiskelija voi räätälöidä omia mielenkiinnon kohteita palvelevan opiskelukokonaisuuden. Luokanopettajakoulutuksesta valmistuvat opiskelijat sijoittuvat

ensisijaisesti peruskoulun alakoulun opettajan tehtäviin. Opiskelija voi kuitenkin halutessaan sivuaineita laajentamalla saada pätevyyden toimia aineenopettajana peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla. Tällöin opiskelijan tulee opiskella opetettavasta aineesta vähintään 60 opintopistettä. Kasvatustieteiden maisterin tutkinto antaa valmiudet myös tieteellisen jatkokoulutukseen kasvatustieteiden parissa. (Luokanopettaja koulutus 2012.)

2.2 Ohjattu opetusharjoittelu Tampereen yliopistossa

Tampereen yliopiston normaalikoulun opetusharjoittelua voidaan tarkastella kolmella eri tasolla: yksilötasolla, yhteisötasolla sekä yhteiskunnan ja kulttuurin tasoilla. Pedagogisen osaamisen ydinalueiksi nousevat oppimisen ja opetuksen asiantuntijuus, opettajaidentiteetin rakentaminen, yhteisö- ja vuorovaikutustaidot sekä kouluorganisaation yhteiskunnallisen ja poliittisen merkityksen ymmärtäminen. Opiskelija nähdään aktiivisena yksilönä, jonka motiiveilla ja aiemmilla elämän kokemuksilla on vaikutusta oppimisprosessiin. (Tampereen yliopiston normaalikoulu 2014.) Tampereen yliopisto sekä normaalikoulu tekevät tiivistä yhteistyötä sekä pyrkivät tarjoamaan opiskelijalle mahdollisuuden soveltaa teoreettista tietoa käytännön työssä. Parhaassa tapauksessa normaalikoulu tarjoaa mahdollisuuden käytännön ja teorian yhdistämiseen opiskelijoiden opinnäytetöissä. (Opetusharjoittelu 2013.)

Normaalikoulun harjoittelutavoitteissa mainitaan, että opetusharjoittelun keskeisimpänä tavoitteena on opiskelijan ammatillisen kasvun ja ammatillisen identiteetin kehityksen tukeminen. Harjoittelujaksojen avulla pyritään tukemaan opiskelijan opettajaksi kasvamista ja työelämässä selviytymistä. Tavoitteena on, että opiskelija saa riittävästi tietoa ja taitoja jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Lisäksi opiskelijoille halutaan antaa perusvalmiudet oman työympäristönsä kriittiseen analysointiin ja kehittämiseen. Opetusharjoittelun aikana opiskelija yhdistää teoriassa opetettavia asioita käytännön työssä. Tärkeä osa opetusharjoittelua ja ammatillista kasvua on oman toiminnan reflektointi vuorovaikutuksessa ohjaajan ja vertaisryhmän kanssa. (Ohjattu harjoittelu luokanopettajakoulutuksessa, 2015.)

Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevat suorittavat ohjatut opetusharjoittelujaksot harjoittelukoulussa tai muissa oppilaitoksissa, missä opiskelijat pääsevät tutustumaan opettajantyöhön ja koulun toimintakulttuuriin aidossa oppimisympäristössä. Opetusharjoittelujaksoja on yhteensä neljä: Orientoiva harjoittelu, perusharjoittelu, laaja-alastava harjoittelu sekä syventävät projektiopinnot. Niissä jokaisessa on omat oppimistavoitteensa, jotka tukevat opiskelijan pitkäkestoista ja vaihtelevaa etenevää opettajaksi kasvamista.

Opetusharjoittelujaksoista opiskelijalle kertyy yhteensä 32 opintopistettä. (Ohjattu harjoittelu luokanopettajakoulutuksessa 2015.)

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Opettajuus osana muuttuvaa yhteiskuntaa

Yhteiskunnassa, jossa elämme, opettajan ammatista on tullut entistä vaativampi sekä yhteiskunnallisesti tärkeä professio. Teollisen yhteiskunnan varmuudet ovat hajonneet ja työelämä on entistä epävarmempaa. Lisäksi opettajan työn yhteiskunnalliset ehdot ja odotukset ovat muuttaneet muotoaan kouluinstituution kehityksen myötä. Jatkuvat muutokset yhteiskunnassa sekä työelämässä vaativat opettajalta jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä vahvaa ammatillista identiteettiä ja kykyä sopeuttaa omaa ajatusmaailmaansa tilanteen vaatimalla tavalla. (Blomberg 2008, 62–64; Välijärvi 2006, 9.)

Myös elinikäisen oppimisen merkitys on tänä päivänä erityisen suuri, sillä yhteiskunnan kehityksen tahti kiihtyy jatkuvasti. Staattisemmassa yhteiskunnassa nuorena käyty ammattikoulu saattoi riittää pitkälle tulevaisuuteen, mutta tietoyhteiskunnassa nopea kehityksen tahti vaatii ihmisiltä jatkuvaa uuden oppimista (Helakorpi 2005, 7). Myös kilpailu on kovaa, mikä asettaa omat paineensa opettajan työlle. Suomen hallitus onkin asettanut tavoitteeksi nostaa Suomen kilpailukykyä kansainvälisessä mittakaavassa. Tavoitteena on nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajankoulutusta, joka on kansalaisten korkean osaamistason perusta, on jatkuvasti kehitettävä. Näin turvataan pätevän ja ammattitaitoisen opettajakunnan saatavuus. Erityisesti huomiota kiinnitetään erityispedagogiikkaan, monikulttuurisuuteen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011.)

Koulumaailman pyrkimys jatkuvaan uudistumiseen vaatii opettajalta aktiivisuutta. Yhdessä tärkeäksi osaksi opettajuutta ja kehittyvää asiantuntijuutta on noussut toimijuuden käsite. Opettajan tulisi kyetä osallistumaan alansa koskevaan keskusteluun sekä pyrkiä vaikuttamaan ja kehittämään omaa työyhteisöään. Tämän vuoksi opettajalla olisi oltava riittävästi teoreettista tietämystä omasta ammatti alastaan. Opettajan tulisi olla aktiivinen vaikuttaja, joka mahdollistaa työn uusiutumisen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tosin yksin tekemisen kulttuuri on vielä syvällä suomalaisessa opettaja-identiteetissä, jolloin vuorovaikutteinen oppiminen työyhteisössä jää hyödyntämättä. Tämä näkökulma korostuu erityisesti uransa alkuvaiheilla olevien opettajien kokemuksista työelämästä. (Välijärvi 2006, 22–23.)

Kehityksen myötä monipuolistuneet oppimisympäristöt luovat myös koulumaailmaan omat haasteensa. Lasten ja nuorten elämän osa-alueet ovat moninaistuneet. Erilaisia virikkeitä ja informaatiota tulvii useilta eri foorumeilta. Koulu ei ole enää ainut sivistyksen kehto, vaan ihmiset kykenevät vastaanottamaan ja etsimään tietoa formaalin koulutuksen ulkopuolisilta elämän osa-alueilta. Tietoa on paljon saatavilla, joten tulevaisuuden yhteiskunnassa selviytymisen ehdoksi on noussut tiedon hankinnan ja hallitsemisen taito. Niinpä opettaja ei voi tyytyä enää vain tiedon välittäjäksi, vaan hänen täytyy ohjata oppilaita itse pohtimaan heille tärkeän tiedon merkitystä. Tämä vaatii opettajalta jatkuvaa ajanhermolla pysymistä sekä tietoisuutta eri oppimisympäristöistä myös koulun ulkopuolella, oppilaiden arkielämässä. Opettajalla täytyy olla myös taitoa analysoida, käyttää ja tuottaa uutta tietoa, jotta hän pystyy välittämään oppilailleen riittävät välineet aktiiviseen tiedon prosessointiin. Opettajan työ on siis muuttunut entistä monipuolisemmaksi ja vaatii opettajalta jatkuvaa itsensä kehittämistä. (Helakorpi 2005, 111; Niemi 2006, 81; Patrikainen 2009, 45–46; Välijärvi 2006, 21–22.)

Opettajan työ vaatii myös enenevissä määrin tieto- ja viestintäteknologian käytön hallintaa ja hyödyntämistä opetuksessa. Koska yksi olennainen osaamisen alue tulevaisuuden yhteiskunnassa on tietotekniikan hallintataidot, on opettajan velvollisuutena taata oppilaille riittävät ja tasavertaiset taidot tietotekniikan hallinnassa. Tämä edellyttää opettajalta itseltään riittäviä tietotekniikan käyttötaitoja sekä riittävää pedagogista osaamista tietotekniikan käytön opetuksessa. Tietotekniikan kehittyminen vaatii opettajalta myös useista perinteisistä käytänteistä ja rooleista irtaantumista sekä asiantuntijuuden jakamista. Nuoremmat sukupolvet, diginatiivit, ovat tekemisissä tietotekniikan kanssa heti elämänsä alkumetreistä asti, joten he saattavat olla monessa asiassa opettajaansa viisaampia tietotekniikan käytössä sekä medialukutaidossa. Oppilaat saavat entistä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Tietotekniikan kehitys tarjoaa siis myös opettajuudelle aivan uudenlaisen mahdollisuuden kehittyä ja muovautua. (Kilpiö & Markkula 2006, 63–70.)

Opettajan työhön kuuluu yhä erilaisempien ihmisten kohtaamista niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin, lasten kasvun kanssa tekemisissä olevien ammattiryhmien ja perheiden kanssa. Entistä yhtenäisempi perusopetus vaatii opettajalta kykyä vastata hyvin erilaisiin oppilaiden tarpeisiin. Oppilaiden tukemiseksi opettajien on kyettävä tekemään yhteistyötä eri ammattiryhmien ja oppilaiden vanhempien kanssa. (Opetusministeriö 2007, 15.) Muutokset yhteiskunnassa ovat tuoneet koulumaailmaa koskevaan keskusteluun myös suhteellisen tuoreen ja paljon esillä olleen käsitteen, monikulttuurisuuden. Kouluissa on yhä enemmän etniseltä taustaltaan erilaisia oppilaita ja tämä vaatii opettajalta herkkyyttä ja kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Opettajan tulee ymmärtää erilaisista kulttuuritaustoista tulevia lapsia sekä kunnioittaa heidän kulttuurista taustaansa, mutta samalla hänen tulee toimia myös siltana kahden tai useamman kulttuurin välillä sekä auttaa oppilasta sopeutumaan

tässä yhteiskunnassa ja sen organisaatioissa toimimiseen. Opettajat toimivat työssään myös roolimalleina, joten opettajan tulisi pystyä heijastamaan työssään yhteiskunnan kulttuurista moninaisuutta. (Sahi 2009, 95.)

Opettajan työ on siis jatkuvaa vuorovaikutusta yhteiskunnan, kollegoiden, lasten ja lasten vanhempien kanssa (Välijärvi 2006, 9–21). Opettajan työhön vaikuttaa vahvasti se, mitä odotuksia yhteiskunta ja häntä ympäröivä yhteisö opettajalle asettaa. Opettajan työhön liittyy paljon ristiriitaisia odotuksia. Toisaalta opettajan odotetaan toimivan kulttuurisen tiedon välittäjänä. Toisaalta hänen odotetaan tukevan oppilaan omia ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn taitoja. Kouluun kohdistuvien odotusten yksi ristiriitaisimmista jännitteistä liittyykin juuri siihen, että toisaalta koulun tehtävä on sosiaalistaa ja sopeuttaa yksilö yhteiskuntaan sekä säilyttää opetuksessa arvokkaaksi havaitut elementit, mutta toisaalta taas koulun tehtävä on valmistaa yksilöä tulevaisuuteen ja pyrkiä uudistumaa jatkuvasti. Toisaalta koulu epäonnistuu tehtävässään opettaa riittävät perustiedot oppilailleen, mutta toisaalta se on myös kyvytön vastaamaan yhteiskunnan tuomiin uusiin tarpeisiin. (Niemi 2006, 81; Välijärvi 2006, 10–12.)

3.2 Noviisiopettaja työelämään siirtymisen nivelvaiheessa

Työelämään siirtyminen on opettajan uran raskain vaihe. Opettajalta odotetaan heti uran alusta asti sellaista osaamista, joka kehittyy vain työkokemuksen kautta. Lisäksi työtodellisuus usein yllättää vastavalmistuneen opiskelijan, koska koulutus ei vastaa riittävästi työelämän arkea. Opettajan uran haastava alku ilmenee myös tilastoissa, joiden perusteella Suomessa joka viides luopuu opettajan ammatista muutaman vuoden sisällä valmistumisestaan. Ilmiö on tuttu myös muualla maailmassa. Noviisiopettajien tuen tarve uran alku metreillä vaikuttaisi olevan yleistä useissa maissa. (Blomberg 2009, 117–119, 123; Fransson & Gustafsson 2008, 6, 11; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 8–10.) Yleistäen voisi sanoa, että noviisiopettajan haavoittuvuus uran alkuvaiheessa johtuu usein työn uutuudesta, siihen liittyvästä kasvavasta vastuusta sekä työn haastavuudesta (Blomberg 2009, 124). Uudella opettajalla voi olla myös paineita tuoda oma osaamisensa ja pärjäämisensä esiin, jotta hän saisi vakiinnutettua paikkansa opettajayhteisössä (Heikkinen ym. 2012, 48).

Koska opettajan työ on pitkälti tunne työtä ja opettajan hyvinvointi heijastuu koko kouluyhteisöön, noviisin työssä jaksamista olisi tärkeää parantaa harjoittelemalla jo opiskeluaikana työstä heräävien tunteiden tunnistamista ja käsittelyä. Valmistuessaan opiskelijalla olisi hyvä olla tietämystä jo etu käteen työhön liittyvistä ilon ja surun aiheista, jolloin hän kykenisi jo ennalta valmistautumaan työssään vastaan tuleviin haasteisiin ja toisaalta tunnistamaan työstään kumpuavat voimavarat. Tärkeää on myös tunnistaa työssään ne asiat joihin hän itse voi vaikuttaa. Työ voi tuntua

ylitsepääsemättömän raskaalta, jos opettaja keskittyy työssään liikaa asioihin, jotka eivät johdu hänestä itsestään. On tärkeää, että opiskelija oppii tunnistamaan ja ratkaisemaan työnsä ongelmakohtia. Emotionaalisen tasapainon löytäminen on tärkeä työssä jaksamisen edellytys. Opiskelijaa olisikin hyvä valmistaa koulutusaikana kohtaamaan työelämään siirtymisen ongelmallisuus ja siitä nousevia tuntemuksia, jotta haastavan arjen kohtaaminen ei muodostu noviisille henkisesti liian raskaaksi. (Blomberg 2009, 117–125.) Vastavalmistuneelle opettajalle negatiiviset kokemukset työelämässä voivat muodostua henkisesti hyvin raskaiksi, sillä työuran alkuvaiheeseen liittyy usein myös muita suuria elämänmuutoksia (Nyman & Ruohotie-Lyhty 2009, 206).

Yksi työelämään siirtymisen kulmakivistä opettajan uran alkuvaiheessa on uuden opettajan sosiaalistaminen työyhteisöön. Onnistunut sosiaalistuminen ja työyhteisöön samaistuminen tukee noviisiopettajan ammatillista kasvamista ja työssä viihtymistä sekä on tärkeässä osassa opettajan ammatillisen identiteetin rakentamisessa. Usein kouluissa vallitsee kuitenkin yksin tekemisen kulttuuri, jolloin noviisiopettaja jää ilman kokeneempien kollegoidensa tukea. Aloittava opettaja joutuu sopeutumaan myös uuden työpaikkansa normeihin ja käytäntöihin sekä saavuttamaan työyhteisön hyväksynnän. Usein kuitenkin työyhteisöön sosiaalistuminen voi olla hankalaa kovan kiireen vuoksi. Myös kollegoiden negatiiviset asenteet noviisiopettajaa kohtaan sekä epäjatkuvat työsuhteet voivat hankaloittaa työyhteisöön sisään pääsemistä. (Estola, Syrjälä & Maunu 2012, 46–47; Heikkinen ym. 2012, 47–48; Kessels, 2010, 24.)

Noviisi joutuu kohtamaan myös heti työuransa alussa paljon sellaisia asioita, joihin hän on koulutuksen aikana saanut vain rajallisesti tietoa. Niitä ovat esimerkiksi opetussuunnitelmat, kouluyhteisö ja sen toimintaperiaatteet. Usein myös aikaa uuteen työhön valmistautumiseen on hyvin vähän ja työhön perehdyttäminen puutteellista. Opetusministeriön laatimissa tavoitteissa tulevaisuudessa opiskelijan työelämään siirtymistä ja sen jälkeistä induktiovaihetta, eli 1-5 ensimmäistä työvuotta, pyritäänkin helpottamaan lisäämällä induktiovaiheen koulutusta sekä erilaisia tukimuotoja. Erilaisista opettajan uran alkuvaiheen tukimuodoista on saatu positiivisia tuloksia maailmalta. Puutteellinen koulutus opettajan uran alkutaipaleella heikentää opettajan asiantuntijuuden kehittymistä sekä hänen tietoperustansa hyödyntämistä opetustyössä. Riittävä koulutuksellinen tuki sen sijaan tukee nuoren opettajan työssä jaksamista ja alalla pysymistä. Vaikka tarve uusien opettajien tukemiselle työuran alussa on huomioitu, toimet sen edistämiseksi Suomessa ovat vielä olleet vähäisiä. Tukemisen muodot ja sen määrällinen totutus myös vaihtelevat alueittain. (Bjerkholt & Hedegaard, 2008, 45–70; Blomberg 2009, 119–125; Kessels 2010, 25, 59; Opetusministeriö 2007, 46–47.)

Uraansa aloittavien opettajien induktiovaiheen tukimuodot edistävät noviisiopettajan ammatillista kasvua, hyvinvointia ja ammattitaidon kehittymistä. Vasta valmistuneen opettajan onnistunut integroiminen uuteen työhön ja työyhteisöön on eduksi myös kouluorganisaatiolle, sillä noviisiopettaja voi tarjota uudenlaista osaamista ja erilaista näkökulmaa koulun toimintakulttuuriin. Lisäksi hyvinvoiva ja ammattitaitoinen opettaja on yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin. Opettajan ammatillinen osaamisen kehittymiseen ovat vahvasti yhteydessä opettajan reflektiotaidot, joita erityisesti pyritäänkin tukemaan induktiovaiheen tukimuodoissa. Tukiohjelmissa opiskelijoilla on mahdollisuus reflektoida työnsä tapahtumia ja tätä kautta kehittää omaa toimintaansa. (Kessels 2010, 17–25.)

Yleisimpiä noviisiopettaan tukemisen muotoja ovat observointi, kollegoiden kanssa reflektointi, työharjoittelu sekä mentorointi. Mentorointi onkin havaittu useilla eri aloilla hyödylliseksi tukemisen muodoksi vasta työnsä aloittaneille. (Heikkinen ym. 2012, 10–11.) Suomessa opettajien elinikäisen oppimisen jatkumon takaamiseksi sekä ammatillisten valmiuksien ja työelämään siirtymisen tueksi on kokeiltu vertaisryhmämentorointia. Sen tarkoituksena on tarjota erilaisille opettajille vertaistukiryhmä, jossa opettajilla on mahdollisuus reflektoida ja jakaa kokemuksiaan työelämästä sekä keskustella työssä vastaan tulevista ongelmista. Ryhmä tarjoaa opettajalle mahdollisuuden oppia muilta sekä reflektoida kokemuksiaan yhdessä muiden kanssa. Sen tarkoituksena on auttaa opettajaa integroimaan käytännön tietoa sekä oppimaansa teorian tietoa käytännön työssä sekä saada uusia näkökulmia opetustyöhön. Lisäksi ryhmä tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden kehittää omia vuorovaikutustaitoja, jotka ovat tänä päivänä tärkeä osa opettajan ammattitaitoa. Perinteisessä mentoroinnissa kokenempi opettaja jakaa kokemukseen perustuvaa hiljaista tietoa kokemattomalle noviisille, kun taas vertaisryhmä mentoroinnissa ideana on, että ryhmän jäsenet jakavat tietojaan ja osaamistaan vastavuoroisesti, tasavertaisessa ryhmässä. (Heikkinen ym. 2012, 7–30; Estola ym. 2012, 50–51; Hiltula, Isosomppi, Jokinen & Oksakari 2012; 63–70; Jokinen, Morberg, Poom-Valickis & Valdek Rohtma 2008, 76–98.)

Vertaisryhmämentorointiin osallistuneet ovat kokeneet mentoroinnin tukeneen heidän ammatillista kasvuaan sekä tarjonneen tukea työelämään siirtymisessä ja työstä kumpuavien ongelmien käsittelemisessä. Se on myös parantanut työskentely hyvinvointia, motivaatiota sekä tukenut työssä selviytymistä. Se, kuinka hyvin mentorointi onnistuu palvelemaan aloittelevan opettajan työssä oppimista ja ammatillista kasvua, riippuu myös koulun yleisestä toimintakulttuurista, normeista, arvoista ja kontekstissa, jossa työhön oppiminen tapahtuu. Myös ryhmällä ja ryhmän ohjaajalla on merkitystä siihen, kuinka mentorointi onnistuu tehtävässään. Mentorointi ei tarjoa ainoastaan noviisiopettajalle välineitä itsensä kehittämiseen, vaan se tarjoaa

myös koulumaailmalle tilaisuuden hyödyntää noviisiopettajan koulutuksesta kertynyttä tietoperustaa. (Heikkinen ym. 2012, 7–30; Estola ym. 2012, 50–51; Hiltula ym. 2012; 63–70; Jokinen ym. 2008, 76–98.)

3.3 *Koulutus ja työelämävalmiudet*

3.3.1 Koulutus ja työelämä - teoriaa ja käytäntöä

Koulutuksesta saadun tiedon yhdistäminen koulutuksen ulkopuolisiin elämän osa-alueisiin on nostettu esiin useissa eri ammatillista koulutusta koskevissa keskusteluissa (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young 2003, 2). Koska myös luokanopettajakoulutus ovat vahvasti ammattiin tähtäävä, olisi hyvä pohtia koulutuksen hyödyllisyyttä työelämän kannalta. Työssä ja ammatissa tarvittavia taitoja opitaan yhä enemmän muodollisen koulutuksen ulkopuolella, työelämässä (Helakorpi 2005, 125). Esimerkiksi noin 70 prosenttia opettajista, joilta on kysytty heidän tärkeimmistä työelämätaidoistaan, on vastannut oppineensa taidot formaalin koulutuksen ulkopuolisilta elämän osa-alueilta kuten työssä tai harrastuksissa (Heikkinen ym. 2012, 4). Monesti institutionaalisen koulutuksen ongelmana onkin, että ne tiedot ja taidot, joita koulutuksen aikana on opittu, eivät jäsenny käytännön työssä (Helakorpi 2005, 125). Eli teorian tietoa ei osata hyödyntää käytännön työssä eikä käytännön työn yhteyttä osata nähdä teoriassa. Teorian ongelmallista suhdetta käytännön työhön on pohdittu myös paljon opettajankoulutusta koskevassa keskustelussa (Eisenschmidt, Heikkinen & Klages 2008, 140; Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnasaari 2010, 25; Kiviniemi 2000, 46).

Teorian ja käytännön integroitumiseksi osa opinnoista tulisikin tapahtua aidossa työympäristössä. Opettajan työssä ja työyhteisössä on paljon sellaista osaamista, jonka voi oppia vain työtä tehdessään. Myös kontekstuaaliset ja situationaaliset oppimisen teoriat tukevat näkemystä, jonka mukaan oppimista tukevat parhaiten tilanteet, joissa oppiminen on liitetty mielekkäisiin reaali maailman ongelmiin. (Helakorpi 2005, 129; Tynjälä 1999, 168.) Myös ammatillisesta koulutuksesta saatuja oppimistuloksia tutkiessa on huomattu, että oppimista tapahtuu parhaiten silloin, kun se on kytketty johonkin tarkoituksenmukaiseen tekemiseen (Tuomi-Gröhn ym. 2003, 1). Situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan asiantuntijatehtäviin kouluttautuessa olennaista on myös sosiaalistuminen ammatilliseen kulttuuriin. Tällöin opiskelijat osallistuisivat alusta lähtien alansa käytäntöihin ja tutustuisivat alan eksperttien ajattelutapoihin sekä tulisivat näin osaksi työyhteisöä. Parhaiten oppimista tapahtuu toimiessa autenttisessa ympäristössä kokeneemman ohjaajan kanssa vuorovaikutuksessa. (Tynjälä 1999, 168–169.) Käytäntö ei kuitenkaan tarkoita

välttämättä pelkästään opetusharjoitteluja, vaan myös erilaisia projekteja koulumaailman kanssa. Koska myös teorialla on suuri merkitys tutkimusperustaisessa luokanopettajakoulutuksessa, tulisi teorian ja käytännön nivoutua tiiviisti yhteen. Teoriaopintojen tuominen lähemmäksi käytäntöä onnistuisi esimerkiksi teorisoimalla ja analysoimalla koulumaailman ilmiöitä. (Maaranen 2010, 149–154.)

Siispä vaikka opettajan työ koostuukin pitkälti käytännön työssä opittavasta hiljaisesta tiedosta, on teoria tiedolla kuitenkin myös merkittävä osuus opettajana kehitymisessä. Ainoastaan käytännön kokemukseen perustuvan tiedon varassa toiminen voisi johtaa opettajan ahdasmielisyyteen sekä omien uskomusten varassa toimimiseen. Teoriatieto mahdollistaa opettajan kriittisen pohdinnan sekä erilaisten näkökulmien havaitsemisen käytännön tilanteita kohdatessaan. Lisäksi se tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden tutustua alansa käsitteistöön. Teoriatiedon avulla opettaja voi siis tehdä omasta toiminnastaan tietoisempaa, ja tätä kautta hän on kykenevä kehittämään omaa opettajuuttaan. (Kallioniemi ym. 2010, 41; Kessels 2010, 25; Kiviniemi 2000, 47; 169; Lapinoja 2009, 66–67.) Teoriatieto ja käytännön osaaminen ovat siis molemmat tärkeitä elementtejä opettajan työssä. Teoria on mukana kaikessa kasvatustoiminnassa, sillä se ilmenee jo pelkästään kasvatuksen tavoitteissa ja opetussuunnitelmassa (Lapinoja 2009, 66). Teoriatiedon merkitystä opettajaksi kasvamisessa ei siis tulisi kyseenalaistaa. Pikemminkin pitäisi pohtia millainen teoriatieto tukisi parhaiten opiskelijan opettajaksi kasvamista sekä pedagogisten taitojen kehittymistä nyt ja tulevaisuudessa. Lisäksi opintojen tulisi olla rakenteeltaan sellainen kokonaisuus, että opittavasta tiedosta muodostuisi yhtenäinen kokonaisuus ja teoria tieto kytkeytyisi riittävästi käytännön työhön. Koulutuksen teoriapinnoista saadut pedagogiset teoriat tarvitsevat tuekseen kollegiaalista pohdintaa, itsereflektiota ja käytännön toimintaa, jotta ne kytkeytyisivät opiskelijat pedagogiseen osaamiseen ja ajatteluun (Beck & Kosnik 2006, 24; Patrikainen 2009, 39–42).

Luokanopettajakoulutuksen toteuttamiseen liittyvässä keskustelussa käytännön ja teorian suhdetta on pohdittu jo usean vuosikymmenen ajan, aina siitä lähtien, kun luokanopettajakoulutus siirtyi korkeakouluihin ja aloitti taipaleensa kohti yliopistoitumista (Rantala, Salminen & Sääntti 2010, 53–54). Tutkintouudistuksen myötä 1970-luvun lopussa, kun luokanopettajakoulutus siirtyi täysipainoisesti yliopiston alaiseksi koulutusohjelmaksi, tapahtui selkeä käänne käytännönläheisestä opetuksesta kohti akateemista ja tutkimuksellista koulutusta (Rantala ym. 2010, 70). Suomessa luokanopettajakoulutus on useisiin muihin maihin verrattuna hyvin keskittynyt oman tieteenalansa tutkimustiedon ja tutkimustradition välittämiseen. Opiskelijat oppivat koulutuksen aikana tieteellistä lukutaitoa sekä kriittisiä ajatteluntaitoja niin tieteellisen tiedon kuin työelämässä vastaan tulevien ongelmienkin arvioinnissa. Tutkimuksellinen ote takaa tieteenalan jatkuvan kehityksen. Koulutuksen tutkimuksellinen ote näkyy erityisesti opettajankoulutuksen maisterivaiheeseen

pakollisena suorituksena kuuluvana pro gradu -tutkielmana, jonka tarkoituksena on antaa opiskelijalla omakohtaista kokemusta tutkimuksen toteuttamisesta ja tätä kautta avartaa opiskelijan käsitystä tieteenalalla ilmenevän tiedon luonteesta. (Niemi 2010, 35–41.)

Ammattitaitoinen opettaja tarvitsee työssään siis alansa teoreettista tietoa sekä käytännön kokemusta. Koulutuksen ongelmana on kuitenkin usein yhdistää teoretietoa käytännön tilanteisiin, jolloin sitä ei koeta niin merkitykselliseksi oman ammatillisen osaamisen kannalta (Eisenschmidt ym. 2008, 140). Niinpä koulutuksen tulisi keskittyä integroimaan käytännön työelämässä tarvittavat taidot sekä teoreettiset tiedot yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jolloin ne tukisivat toinen toisiaan.

3.3.2 Koulutus ammatillisen kasvun ja työelämävalmiuksien näkökulmasta

Opettajankoulutus on merkityksellisessä asemassa opiskelijan ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Viime vuosina koulutuksen toteutukseen on kohdistunut paljon kritiikkiä ja kehittämisehdotuksia. Koulutuksen tulisi tarjota opiskelijalle laaja-alaiset valmiudet toimia työssään sekä kehittää omaa alansa. Onnistunut koulutus tukee opiskelijan ammatillisen itsetunnon vahvistumista ja antaa perusvalmiudet opettajantyössä toimimiseen. Koulutuksen tehtävänä ei ole pelkästään valmistaa opiskelijoita luokkahuonetyöskentelyyn, vaan myös tarjota näkökulmia laajempaan kasvatuskontekstiin, koulun ja koulujärjestelmän toimintaan sekä auttaa opiskelijaa hahmottamaan koulumaailmaa osana yhteiskuntaa. Koska opettajan työhön kuuluu vahvasti myös ammattietiikka, koulutuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on ohjata opiskelijoita kohti eettistä pohdintaa. Koulutuksen aikana opiskelijan tulisi oppia tarkastelemaan oman toimintansa taustalla olevia uskomuksia ja arvoja. Näiden tiedostaminen on edellytyksenä opiskelijan ammatilliselle kasvamiselle. (Niemi 2006, 75–79; Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 179; Tynjälä 1999, 161.)

Opettajat kohtaavat tänä päivänä uusia ja jatkuvasti muuttuvia opetustyön haasteita, jotka pitäisi huomioida opettajien koulutuksessa. Erityisen ajankohtaisia aiheita työelämässä ovat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ohjaus ja tukeminen, tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö, muuttuvat oppimisympäristöt, monikulttuurisuus, tasa-arvo, kodin ja koulun yhteistyö sekä opettajan työn yhteiskunnallinen vastuu. (Opetusministeriö 2011, 38.) Haasteita opettajankoulutukselle asettaa myös tavoitteet entistä yhtenäisemmästä perusopetuksesta. Yhtenäinen perusopetus vaatii opettajalta valmiuksia kokonaisvaltaiseen kasvatus- ja opetustyöhön. Yhtenäisessä perusopetuksessa korostuu erilaisten oppilaiden erityistarpeet ja niihin vastaaminen. Tähän päästäkseen opettajan täytyy tehdä monitahoista yhteistyötä koulun moniammatillisten verkostojen sekä eri vuosiluokkien opettajien ja oppilaiden kanssa. Lisäksi opettajan

yhteistyöverkostoon kuuluu oppilaan perhe sekä koulun ulkopuoliset yhteistyöverkostot. Opettajuuteen yhtenäisessä peruskoulussa liittyy itse työssä toimimisen lisäksi myös koulun kehittäminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen sekä yhtenäisten opetussuunnitelman laatiminen. Näitä taitoja opiskelijan pitäisi päästä harjoittelemaan jo koulutuksen aikana, jotta yhtenäinen perusopetus toteutuisi käytännön koulumaailmassa. (Lange 2009, 136–137; Opetusministeriö 2007, 15.) Eri kouluissa yhtenäisen perusopetuksen tavoitteet toteutuvat eri tavalla, joten opettajankoulutuksen tulisi myös valmistaa opiskelijoita kohtaamaan työelämässä entistä monimuotoisempi koulumaailma (Lange 2009, 138).

Ei riitä, että opiskelijalla on koulutuksesta valmistuessaan riittävä tietämys siitä, mitä yhtenäinen perusopetus tarkoittaa, vaan hänen tulisi päästä harjoittelemaan jo koulutuksen aikana niitä yhteistyötaitoja, jota yhtenäisessä perusopetuksessa tarvitaan. Yhteisöllisyys on yksi yhtenäisen perusopetuksen avainkäsitteistä. Opiskelijoiden olisikin tärkeää totutella jo koulutuksen aikana tekemään yhteistyötä muiden opettajaryhmien kanssa. Opettajan ammatti vaatii siis yhä enenevässä määrin sosiaalisen kanssakäymisen taitoja ja valmiuksia kohdata erilaisia ihmisiä. Opettaja kohtaa työssään oppilaiden ja kollegoiden lisäksi monia koulun ulkopuolisia tahoja kuten oppilaiden vanhempia sekä koulun ulkopuolisia lapsen kasvua tukevia sidosryhmiä. Myös opetussuunnitelmalla ja sen tuntemuksella on merkityksellinen asema yhtenäisessä perusopetuksessa, sillä opettajan tulisi tietää millaisista lähtökohdista oppilas hänen kasvatettavakseen tulee, ja mihin hän seuraavaksi jatkaa. Näin oppilaan kasvuun ja kehitykselle voidaan luoda mahdollisimman eheä jatkumo. Myös yhteistyöprojektien tekeminen yli luokka-asteiden voisi auttaa opiskelijaa hahmottamaan yhtenäisen perusopetuksen toteutuksen mahdollisuuksia. (Lange 2009, 142–144; Niemi 2006, 82.)

Koulutus ei kuitenkaan pysty valmistamaan opiskelijoita kohtaamaan kaikkia työelämän haasteita, joten sen tulisi opettaa opiskelijoille muuntautumiskykyä sekä kykyä ratkaista ongelmia muuttuvissa tilanteissa (Kiviniemi 2000, 179; Tuomi-Gröhn ym. 2003, 1). Koulutuksen ei myöskään ole mahdollista reagoida tai ennustaa kaikkia tulevaisuudessa tapahtuvia muutoksia, joten sen tulisi tarjota opiskelijoille välineitä kohdata muuttuvan työn haasteet (Fransson & Gustafsson 2008, 12–15). Opettajan koulutuksessa tulisikin antaa opiskelijoille valmiuksia epävarmuuden sietämiseen ja jatkuvaan identiteettityöhön työelämässä (Blomberg 2008, 64; Kiviniemi 2000, 179).

Koska asiantuntijuus nähdään tänä päivänä pitkälti uuden oppimisena, jatkuvana ongelmanratkaisuprosessina, joustavuutena, uuden tiedon löytämisena ja soveltamisena, ryhmätyötaitoina sekä itsensä ylittämisenä, koulutuksen tulisi pyrkiä tukemaan opiskelijan ajattelun taitoja ja ongelmanratkaisukykyä muuttuvissa olosuhteissa. Koulutuksessa on kuitenkin vieläkin nähtävissä perinteisiä behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvia käytäntöjä, jotka eivät tue näitä työelämässä tarvittavia asiantuntijataitoja. Perinteiset opetusmenetelmät kuten luennot ja kirjatentit

tarjoavat usein tietoa, joka on huonosti yhdistettävissä käytännön tilanteisiin. Ne eivät myöskään tue opiskelijan ongelmanratkaisu- ja ryhmätyötaitoja vaan johtavat pikemminkin pinnalliseen ulkoa opetteluun. (Tynjälä 1999, 161–162.) Sen sijaan sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvia opetusmenetelmiä, kuten yhteisöllistä oppimista ja tutkivaa oppimista (ks. esim Beck & Kosnik 2006, 915; Ranne 2009, 7–16), tulisi lisätä koulutuksessa, sillä ne tukevat paremmin tulevaisuuden asiantuntijatehtävissä tarvittavia taitoja.

Opettajankoulutuksen tulisikin pyrkiä eroon valmiin tiedon välittämisen kulttuurista, sillä se ei tue yhteiskunnan vaatimaa jatkuvasti uudistuvaa opettajuutta. Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen vaatii opettajalta taitoa hyödyntää teoreettista tietoa käytännön työssä. Koulutuksella on tärkeä rooli näiden valmiuksien tukemisessa. Luokanopettajakoulutuksen rakenne onkin muuttunut huomattavasti muutaman vuosikymmenen aikana. Koulutuksen tutkimuksellista ote on selkeästi lisääntynyt. Myös muun muassa luento- ja ryhmäopetuksen määrä sekä opetusharjoittelujen osuus on vähentynyt huomattavasti, kun taas omatoimisen työn osuus on kasvanut. Koulutuksessa keskeisellä sijalla on teoreettisen tiedon sekä käytännöstä kumpuavan tutkimustiedon välinen vuorovaikutus. (Opetusministeriö 2007, 37, 40–41; Rantala ym. 2010, 53–63.)

Myös opiskelijoiden opintojen valinnaisuus ja erikoistumismahdollisuudet ovat lisääntyneet. Valinnaisuus tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuksia suunnitella opintopolkuja, jotka vastaavat hänen omia mielenkiinnonkohteitaan sekä tulevaisuuden urasuunnitelmia. Tosin valinnaisuuden vaarana on, että opiskelijat valitsevat sivuaineiksi opintoja, jotka eivät palvele heidän ammatillisia valmiuksiaan tulevassa työelämässä. (Rantala ym. 2010, 61.) Yhteiskunnan muutoksen myötä opettajankoulutuksen saaneilla on entistä monimuotoisemmat mahdollisuudet toimia työelämässä. Opettajien erityisosaamista tarvitaan myös muilla moniammatillisista yhteistyötä vaativilla aloilla sekä erilaista asiantuntemusta vaativissa työryhmissä. Opettajankoulutuksen tulisikin tarjota opiskelijoille myös yleiskvalifikaatiota toimia erilaisissa työtehtävissä sekä moniammatillisissa työryhmissä. (Opetusministeriö 2007, 14.) Kun koulutusta tarkastellaan työelämän näkökulmasta, on usein keskusteltu siitä, onko koulutuksen tehtävä valmistaa opiskelijoista tehtäväsidonnaisia, yhteen työtehtävään soveltuvia ammattilaisia, vai pitäisikö koulutuksen antaa yleisempiä valmiuksia, joiden avulla opiskelija voisi tulevaisuudessa työllistyä useisiin tehtäviin erilaisissa organisaatioissa (Helakorpi 2005, 65).

3.3.3 Ohjattu opetusharjoittelu

Ohjattu opetusharjoittelu on yksi eniten keskustelua aiheuttava opintokokonaisuus opettajankoulutusta koskevassa keskustelussa. Siinä nousevat esiin opettajankoulutuksen

problemaattinen suhde teorian ja käytännön harjoittelujen välillä. (Rantala ym. 2010, 63.) Ohjatun opetusharjoittelun tavoitteena on tarjota mahdollisuuksia teorian tiedon sekä käytännön yhdistämiseen ja tukea tätä kautta opiskelijan opettajuuden kehittymistä nyt ja tulevaisuudessa. Lisäksi harjoittelujen keskeisenä tavoitteena on tukea opiskelijan ammattitaidon kehittymistä siten, että opiskelijalla on riittävät valmiudet kohdata työssään erilaisia oppijoita sekä opettaa, ohjata ja kasvattaa oppilaitaan koulun tavoitteiden mukaisesti. Opetusharjoittelun tärkeänä tehtävänä voidaan pitää myös opiskelijoiden pedagogisten ajattelutaitojen kehittymistä, jolloin opiskelijat ymmärtävät oman toimintansa merkityksen oppilaiden oppimisprosessin edistämisessä. Opettajan pedagoginen osaaminen muodostuu opettajan omista opettamiseen liittyvistä subjektiivisista käsityksistä, teorioista ja arvoista. Opettajana kehittyemisessä on olennaista, että opettaja tunnistaa omaan toimintaansa vaikuttavat arvot sekä käsitykset ja pystyy perustelemaan ne. Harjoittelun yhtenä tavoitteena on auttaa ohjaajan avustuksella opiskelijaa tulemaan tietoisiksi omista käsityksistään. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 167–174.)

Ohjatun opetusharjoittelun toteutus, määrä ja laatu voivat vaihdella oppilaitoksittain. Yleisesti kuitenkin aiempien tutkimusten mukaan sekä opiskelijoiden että opettajien mielestä ohjattu opetusharjoittelu on keskeisessä asemassa opettajaksi opiskelevien ammatillisen kasvun sekä ammatti-identiteetin kehityksen kannalta (Jyrhämä 2005, 20; Väisänen 2005, 155). Näin ollen ohjattu opetusharjoittelu on vahvasti yhteydessä myös opiskelijan kokemiin ammatillisiin valmiuksiin. Tosin opetusharjoittelut jäävät usein irralliseksi osaksi opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä, sillä harjoittelut tapahtuvat usein kovin irrallaan koulutuslaitoksesta sekä opintojen teoreettisista sisällöistä (Opetusministeriö 2007, 49; Jyrhämä 2005, 25). Siispä opettajankoulutuksen ja koulujen tulisi lisätä keskinäistä yhteistyötä. Normaalikoululla suoritettava opetusharjoittelu ei myöskään välttämättä vastaa todellisuuden työelämää sen laboratoriomaisen olemuksensa vuoksi. Se tarjoaa kuitenkin hyvän ympäristön tutkimukselliseen lähestymistapaan opettajan työssä sekä mahdollisuuden tätä kautta kehittää ammattialan käytänteitä ja teorioita. Opettajan ammatillisten valmiuksien parantamiseksi opetusharjoittelun tulisi olla mahdollisimman monipuolista ja tapahtua erilaisissa ympäristöissä, joten opetusharjoitteluja olisi hyvä olla myös normaalikoulun ulkopuolella, vaikka se tarjoaakin hyvän pohjan teorian ja käytännön yhdistämiseen. (Vertanen 2007, 194.)

Vaihtelevissa työympäristöissä toimiminen tukee tavoitetta, jonka mukaan harjoittelujaksojen tehtävänä on tutustuttaa opiskelijoita kouluorganisaatioiden toimintaan ja työskentelykulttuureihin. Opetusharjoittelussa on tärkeää, että opiskelija elää koulun arjessa muutenkin kuin pelkästään oman harjoitteluluokkansa parissa, jotta hän hahmottaisi koulun sosiaalista kokonaisuutta, johon kuuluu oppilaat ja muu koulun henkilökunta. (Jyrhämä 2005, 25.) Harjoittelujaksojen aikana olisi siis tärkeää, että opiskelijat pääsisivät osallistumaan opetustilanteiden lisäksi mahdollisimman täysivaltaisesti

myös koulun muuhun arkeen, kuten vanhempainiltoihin sekä koulun juhliin ja tapahtumiin. Myös työyhteisöön kuuluminen on yksi tärkeistä opettajan työssä jaksamisen ja kehittymisen edellytyksistä. Opiskelijan työelämään siirtymistä ja ammatillisia valmiuksia pohdittaessa olisi hyvä huomioda, että harjoittelussa saatu koulukulttuurinen lukutaito sekä sosiaaliset taidot helpottaisivat työyhteisöön mukaan pääsemistä. Opetusharjoittelun aikana opiskelijan tulisi siis päästä harjoittelemaan koulun sosiaalisessa verkostossa toimimista sekä saada yhteen kuuluvuuden kokemuksia työyhteisössä. Usein kuitenkin opiskelijat kokevat jäävänsä harjoittelussa työyhteisön ulkopuolelle. (Sahi 2009, 89–96; 106–107.)

Harjoitteluympäristöt vaikuttavat huomattavasti opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymiseen. Usein opiskelijan ammatti-identiteetti on vasta muovautumassa ja tämän vuoksi käsitys itsestä opettajana voi olla vielä hyvin herkkä ja haavoittuva. Opiskeluaikana opiskelijat altistuvat helpommin toimimaan ulkoisten odotusten sekä ympäristön vaatimusten mukaan kuin omien periaatteiden tai tavoitteiden. Siksi oman ammatti-identiteetin muodostuminen voi olla erityisen hankalaa ympäristössä, jonka arvomaailma ja näkemykset eroavat huomattavasti opiskelijan omasta ajatusmaailmasta. Opettajaminä voidaan kokea hyvin eri tavalla harjoittelun ohjaajasta ja luokasta riippuen. Harjoitteluluokkien ja harjoittelua ohjaavien opettajien toimintakulttuurit sekä arvomaailmat voivat vaihdella hyvin paljon, ja tämän vuoksi opettajaksi opiskelevan vasta muovautuva ammatti-identiteetti voi olla hajanainen koulutuksen aikana. (Lauriala & Kukkonen 2005, 91–105.)

Opetusharjoittelujen aikana opiskelijalla on mahdollisuus kohdata oma epävarmuutensa sekä etsiä ja kokeilla omia rajojaan. Opetusharjoittelussa opiskelijan tulisikin saada riittävästi tukea oman opettajuutensa etsimiseen ja prosessointiin sekä itseluottamuksen vahvistamiseen. Ohjaavan opettajan kanssa olisi hyvä keskustella opiskelijan omista toiveista ja periaatteista, joita hän haluaisi opettajana päästä toteuttamaan. (Lauriala & Kukkonen 2005, 91–94, 104–105; Blomberg 2008, 60.) Harjoittelutilanteissa opiskelija joutuu usein kohtaamaan oman riittämättömyytensä. Pettymyksen tunteita herää, kun ideaaliopettajakuvan ja todellisen minän välillä koetaan ristiriita; opiskelija ei koe pystyvänsä toteuttamaan itseään tavalla jolla toivoisi. Lisäksi koulun arjessa voi tulla tilanteita, joissa opiskelija joutuu toimimaan oman persoonansa vastaisesti. Tällaiset tilanteet ovat erityisen haitallisia opettajaksi kasvamisessa. (Lauriala & Kukkonen 2005, 95.) Siispä asiantuntevalla ohjauksella, rakentavalla palautteella ja keskusteluilla on tärkeä merkitys opettajaksi kasvamisessa (Väisänen 2005, 155).

Opetusharjoittelun tulisikin harjoittaa opiskelijan positiiviseen ajatteluun pohjautuvaa "*psykologista pääomaa*", jonka ominaisuuksia ovat itseluottamus, toivo, optimismi ja joustavuus. Se tarkoittaa opiskelijan luottamusta omaan pärjäämiseensä ja ammattitaitoonsa tulevaisuudessa. Näiden

ominaisuuksien avulla opiskelijasta kasvaa itseensä ja ammattitaitoonsa luottava opettajan alku, mikä varmasti helpottaa myös työelämään siirtymistä. Myös negatiivisista kokemuksista ylipääseminen on helpompaa, kun opiskelija omaa näitä positiivisen ajattelun taitoja. Opetusharjoittelun aikana opiskelijan luottamusta tulevaisuudessa selviytymiseen voidaan tukea kannustamalla opiskelijoita luovaan ongelmanratkaisuun sekä tutkivaan oppimiseen, sillä ei ole olemassa yhtä ainoaa ratkaisumallia kaikista tilanteista selviytymiseen. Harjoittelussa olisi hyvä valottaa opiskelijalle myös koulumaailman tavanomaisimpia ongelmatilanteita ja pohtia niihin sopivia ratkaisumalleja. (Sahi 2009, 109–111.)

Harjoittelun aikana opiskelijan olisi tärkeää päästä harjoittelemaan taitoja, joita nykypäivän opettajuus ja yhtenäisessä peruskoulussa toimiminen vaatii. Näitä ovat muun muassa oppilaan kohtaaminen, koulutuksen kokonaisuuden ja nivelkohtien hahmottaminen sekä yhteistyö kodin, kollegoiden ja muiden lapsen kasvun kanssa tekemisissä olevien ammattilaisten kanssa. Jotta harjoittelu veisi opiskelijaa kohti kokonaisvaltaista opettajuutta ja koulumaailman hahmottamista, olisi opetusharjoittelun oltava mahdollisimman ehyt kokonaisuus. (Lange 2009, 141.) Opettaja kohtaa työssään myös useita eettistä ajattelukykyä vaativia tilanteita. Niiden tunnistamista olisikin hyvä harjoitella opetusharjoittelun aikana, jotta opiskelija osaa tunnistaa näitä tilanteita myös tulevaisuudessa. Lisäksi kouluyhteisössä on paljon yhteisiä opettajan toimintaa velvoittavia arvoja, joista opiskelijan olisi hyvä olla tietoinen työelämään siirtyessään. Harjoittelussa eettistä ajattelukykyä voi kehittää esimerkiksi eettistä pohdintaa vaativien tilanteiden läpikäymisellä yhdessä harjoitteluohjaajan kanssa. Riittävät taidot eettisessä ajattelutaidoissa, sosiaalisissa taidoissa sekä vankka psyykkinen pääoma tukevat noviisiopettajan työelämään siirtymistä. (Sahi 2009, 112–115.)

Opetusharjoittelut sisältävät siis runsaasti opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien kannalta tärkeitä tavoitteita. Opetusharjoittelujen ongelmana on kuitenkin, että opiskelijat eivät todellisuudessa välttämättä ehdi harjoittelemaan kaikkia työelämässä tarvittavia taitoja, joita harjoittelutavoitteissa on mainittu. Intensiivisten harjoittelujaksojen aikana opiskelijan energia kohdistuu usein opetuksesta ja luokkahuonetilanteista selviytymiseen ja tällöin muut tärkeät työelämätaidot jäävät helposti taka-alalle. (Rantala ym. 2010, 65.)

3.4 Ammatillinen osaaminen

Ammatilliseen osaamiseen liittyy useita eri alakäsitteitä, kuten taito, osaaminen, kvalifikaatio, kompetenssi sekä asiantuntijuus. Ammatillinen osaaminen muodostuu siis useista eri osatekijöistä. Se muodostuu ammatissa tarvittavista tiedoista ja taidoista sekä ihmisen persoonallisuudesta, joka muovautuu perimän sekä sosiaalisen toimintaympäristön puitteissa. Ammatilliseen osaamisen ja

ammattitaitoon vaikuttavat siis ihmisen perimän ja elämänhistorian lisäksi koulutuksen ja kokemusten kautta karttuva tieto. Asiantuntijuuden kehittymisessä on olennaista teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integroituminen toisiinsa ja sen ilmeneminen ihmisen toiminnassa. Ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus vaativat siis kehittyäkseen sekä teoriaa että käytännön harjoittelua, jotka ilmenevät toisiinsa sulautuneina kokonaisuuksina. Vahva teoriatausta mahdollistaa asiantuntijalle puitteet kehittää työtään, työyhteisöään sekä ammattialaansa. (Helakorpi 2005, 55–61; Tynjälä 1999, 172.)

Asiantuntijuuden ja ammattitaidon merkitys on hieman muuttunut ajan saatossa. Tänä päivänä ammattitaito koostuu pitkälti uuden oppimisesta, monipuolisuudesta ja taidosta sopeutua erilaisiin tehtäviin ja ympäristöihin sekä kyvystä tehdä jotain uutta, kun ennen se merkitsi enemmänkin taitoa opitun ja kokemuksen kautta kertyneen tiedon hyödyntämisestä (Julkunen 2007, 47). Asiantuntijoilta odotetaan myös yhä enemmän hyviä sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja sekä kykyä löytää oman ammattialansa kannalta olennaista tietoa ja soveltaa sitä työssään. Asiantuntijuus tarkoittaakin vahvaa tietoperustaa ammatista ja taitoa soveltaa näitä tietoja muuttuvissa käytännön ongelmissa. Siispä ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen liittyy vahvasti myös oppiminen. Oppimisen tutkimuksessa viimeaikainen keskustelu on painottanut oppimisen ja asiantuntijuuden olevan sosiaalisia ilmiöitä. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muun maailman kanssa, kun ihminen suhteuttaa ja reflektoi omaa toimintaansa ja ajatuksiaan ympäristöltään saamansa palautteen valossa. (Beck & Kosnik 2006, 1–2; Tynjälä 1999, 161–162; Tynjälä, Ikonen-Varila, Myyry & Hytönen 2007, 258.)

Asiantuntijuuteen ja ammattitaitoon liittyy useita eri alakäsitteitä, jotka ymmärretään eri yhteyksissä eri tavoin. Ammatillisiin taitoihin lukeutuvat muun muassa metataito, äänetön taito sekä tietotaito ja taitotieto. Metatiedot tarkoittavat ihmisen tietoisuutta ja ymmärrystä omasta mielentoiminnastaan, sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Metataidot tarkoittavat ihmisen kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa toimintaansa. Nämä taidot vaikuttavat yksilön itsesäätelytaitojen kehitykseen, jotka ovat tärkeitä asiantuntijuuden kehityksessä. Itsesäätelytaidot liittyvät esimerkiksi ihmisen motivaation, vireystilan ja tunteiden hallintaan, jotka taas ovat vahvasti yhteydessä oppimiseen. Metakognitiivisiin taitoihin liittyy myös korkean asteen ajattelun taidot, jotka tarkoittavat kykyä analysoida asioita kriittisesti, ennakoita tulevia tapahtumia ja toiminnan seurauksia sekä kykyä käyttää tietoa luovasti. Metakognitiiviset taidot ovat yksi olennaisin osa asiantuntijuuden kehittymisessä. (Helakorpi 2005; Komulainen ym. 2009, 167–175; 59–62, Ranne 2009, 11; Ruohotie 2004, 27–37; Tynjälä 1999, 172.)

Äänetön taito taas on sellaista taitoa, joka kehittyy kokemuksen karttuessa. Äänetön taito liittyy läheisesti hiljaiseen tietoon, josta puhutaan usein, kun puhutaan ammatillisten tietojen

karttumisesta työyhteisössä. Ne ovat lähestulkoon tiedostamattomia sekä subjektiivisiin kokemuksiin perustuvaa ymmärrystä ja tulkintaa, joita on hankala opettaa tai oppia ilman työntekoa. Äänettömistä taidoista puhutaan silloin kuin hiljainen tieto näkyy ihmisen toiminnassa. Äänetön taito syntyy siis kokemuksen kautta; onnistumiset, epäonnistumiset, oivallukset sekä kokeilut muovaavat ihmisen tietoja ammatista. Tätä kautta karttuva tieto ohjaa ihmisen ratkaisumalleja eri tilanteissa. (Helakorpi 2005, 59–62, Ranne 2009, 11.)

Taitotieto ja tietotaito ovat läheisiä käsitteitä toisilleen ja niitä onkin pyritty määrittelemään kirjallisuudessa eri tavoin. Tässä yhteydessä taitotieto tarkoittaa tietoa taidoista, eli kykyjen ja taipumusten tunnistamista (metatietoa), joka mahdollistaa tai tehostaa taitojen oppimista. Taitotietoa saa esimerkiksi koulutuksen teoriaopinnoista sekä työkokemuksen kautta. Tietotaito taas tarkoittaa kykyä suoriutua eri tehtävistä. Sitä tarvitaan asiantuntija-ammateissa, joka nojaa vahvaan tietoperustaan ja osaamiseen. Asiantuntijalla on tietoa, miten toimia eri tilanteissa onnistuakseen, ja tätä tietoa ei välttämättä voi pukea sanoiksi. Ammattitaitoon liittyvä osaaminen tarkoittaa siis ihmisen taitojen soveltamista erilaisissa ja muuttuvissa tilanteissa. Tähän liittyy vahvasti myös hiljainen tieto. (Helakorpi 2005, 57–61, 82–83.) Asiantuntijuuden kehittyminen vaatiikin jatkuvaa ongelmien ratkaisua ja itsensä ylittämistä, jolloin ihmisen rutiiniosaaminen kehittyy. Tällaisten progressiivisten ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseksi vaaditaan koulutukselta entistä enemmän opetusta, jossa opiskelijat käsittelevät opettelemiaan asioita pitkäjänteisesti ja syvällisesti. (Patrikainen 2009, 17; Tynjälä 1999, 161.)

Kun puhutaan niistä vaatimuksista, mitä ammatissa toimiminen edellyttää, puhutaan kvalifikaatiosta. Kompetenssi taas tarkoittaa yksilön henkilökohtaista osaamista, eli niitä valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia, joita ammatin harjoittajalla on ammatissa toimimiseen. On olennaista erottaa muodollinen ja todellinen kompetenssi toisistaan. Vaikka ihminen olisikin muodollisesti pätevä esimerkiksi koulusta saadun todistuksen perusteella, hän ei välttämättä koe itseänsä päteväksi ammatinharjoittajaksi. Asiantuntijuus muodostuu siis ammatissa tarvittavista tiedoista, taidoista, osaamisesta sekä ihmisen subjektiivisesta kokemuksesta ja näiden suhteuttamista toimintaan. (Helakorpi, 2005, 58–59.) Asiantuntijuuteen vaikuttaa myös yhteisön asiantuntija-asemaa kohtaan liittämät roolit. Ei riitä, että ihminen on osaava työssään ollakseen asiantuntija, vaan hänen asemansa määräytyy myös sen mukaan, miten sosiaalinen ympäristö hänen paikkansa määrittää. (Helakorpi 2005, 61; Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 291–292.)

Opettajan ammattia ja opettajuutta on käsitelty laajasti kirjallisuudessa. Erityisesti yhteiskunnan muutoksen kiihtyvä tahti on nostanut opettajan profession huomion kohteeksi, sillä se on merkittävässä asemassa tulevien sukupolvien kouluttamisessa tulevaisuuden yhteiskuntaan. Opettajan ammatin katsotaan yleisesti olevan hyvin vaativa ammatti. Opettajan työ vaatii laaja-

alaista osaamista ja se sisältää korkean eettisen vastuun. Niinpä opettajan ammatilliset valmiudet koostuvat hyvin monimuotoisista ja vaativista ammatillisista taidoista. Yleistäen voisi sanoa, että opettajan ammatillinen osaaminen tarkoittaa opettajan kykyä selviytyä opettajan työhön kuuluvista tehtävistä. (Fransson & Gustafsson 2008, 11; Turunen ym. 2009, 179.)

Opettajan ammatillinen osaaminen kehittyy vähitellen ja siihen liittyy useita eri ulottuvuuksia. Opettajalla on oltava käytännön taitojen lisäksi riittävä tietämys oppimisen ja opettamisen teoriasta sekä opettajan työn yhteiskunnallisesta merkityksestä. Opettajan asiantuntijuus kehittyy pedagogisen tutkimustiedon sekä käytännön työn vuorovaikutuksessa. Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää siis opettajalta valmiuksia seurata ja hyödyntää alansa teoreettista tietoa työssään. Ammatillisten tietojen ja taitojen lisäksi opettajan asiantuntijuuteen kuuluu työelämän yleisten pelisääntöjen ja käytänteiden hallinta sekä ammattiin liittyvien eettisten normien tunnistaminen. Lisäksi opettajan pedagogiseen osaamiseen liittyy vahvasti opettajan kasvatuksellinen vastuu. Opettaja vastaa opetustyön lisäksi oppilaan yksilöllisestä kasvusta ja kehityksestä. Opettajuus on yhä enemmän myös sosiaalista työtä, joka vaatii sosiaalisia vuorovaikutuksen taitoja luokassa ja sen ulkopuolella sekä yhteistyötaitoja kollegoiden ja erilaisten sosiaalisten verkostojen kanssa. Kasvattajana toimiminen vaatii opettajalta siis hyviä ihmissuhde- ja yhteistyötaitoja sekä kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Lisäksi opettajan on jatkuvasti pyrittävä reagoimaan ja mukautumaan yhteiskunnan muutokseen sekä pyrittävä kehittämään itseään ja työyhteisöään. Tämän vuoksi opettajankoulutuksessa painotetaan tutkimuksellista otetta, joka tarjoaa opiskelijalle välineitä arvioida kriittisesti oman alansa toimintatapoja työelämään siirryttyään. (Opetus ja kulttuuri ministeriö 2011, 38; Opetusministeriö 2007, 11–13, 37; Patrikainen 2009, 46–48.) Opettajan asiantuntijuuden ylläpitäminen vaatii opettajalta siis jatkuvaa itsensä kehittämistä.

Opettaja ei siis ole koulutuksesta valmistuttuaan valmis opetusalan asiantuntija, vaan myös työssä oppimisella ja täydennyskoulutuksella on tärkeä merkitys opettajuuden kehittymisessä. Koulutuksen aikana pyritäänkin antamaan opiskelijalle eväitä oman opettajuuden rakentamiseen ohjaamalla tätä tutkivaan, kehittävään, arvioivaan ja kriittisesti refleктоivaan ajatteluun sekä tukemalla opiskelijan vuorovaikutustaitoja. (Komulainen ym. 2009, 168–169.) Ammatillinen osaaminen on yhteydessä ihmisen henkiseen hyvinvointiin (Harra 2007, 61), joten ei ole ihme, että opettajan ensimmäiset työvuodet koetaan usein hyvin raskaaksi, koska tällöin opettajalta puuttuu vielä monia ammatilliseen osaamiseen liittyviä taitoja.

3.5 Kehittyvä opettajuus

3.5.1 Ammatillinen kasvu

Opettajan ammatillinen kasvu sekä onnistunut opettajaidentiteetin rakentuminen ovat läheisesti yhteydessä opettajan ammatillisiin valmiuksiin sekä työssä jaksamiseen. Opettajaksi kasvaminen vaikuttaa ihmisen koko persoonallisuuteen ja se vie koko elin iän. Kasvaminen alkaa jo ensimmäisistä kokemuksista lastentarhassa ja jatkuu opettajankoulutuksen kautta aina työelämään saakka. Se vaatii sisäistä kypsymistä ja henkilökohtaista sitoutumista ammattia kohtaan. (Blomberg 2008, 1; Niikko 1998, 66–85; Väisänen & Atjonen 2005, 8.) Opettajaksi kasvaminen on historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa tapahtuva monitasoinen prosessi, jossa yksilön persoonan lisäksi kasvamista tapahtuu eri ammatillisen osaamisen osa-alueilla, kognitiivisissa ja sosiaalisissa taidoissa sekä eettisellä ja tunne-elämän tasolla (Komulainen 2010, 152; Niikko 1998, 89; Väisänen & Atjonen 2005, 7–8). Opettajaksi kasvaminen on oman itsensä ymmärtämisen lisääntymistä ja selkiytymistä suhteessa ammattiin. Ihminen tiedostaa arvomaailmansa, joka ohjaa hänen työskentelyään. Siihen liittyy myös käsitys hyvästä opettajuudesta, ideaalista jonka mukaan ihminen pyrkii työssään toimimaan sekä käsitys omasta roolista ja sitoutumisesta työtä kohtaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26–40; Väisänen & Atjonen 2005, 8.)

Opettajaksi kasvamista käsitellään kirjallisuudessa useiden eri käsitteiden ja teorioiden valossa ja tätä monitasoista prosessia olisikin hyvä tarkastella useista eri lähestymistavoista käsin. Tässä tutkimuksessa opettajaksi kasvamista tarkastellaan konstruktivististen ja sosiokonstruktivististen oppimisteorioiden valossa, jossa ammatillinen kasvu nähdään kasvamisena ja oppimisprosessina, jossa yksilön historia, tämän hetkinen toiminta ja tulevaisuuden tavoitteet vaikuttavat kasvamisprosessiin. Opiskelija muokkaa uutta tietoa jo olemassa olevien persoonallisten kokemusten valossa ja laajentaa käsitystään maailmasta. Näin opiskelijan aiemmat tiedot ja käsitykset sekä omat ajattelun prosessit vaikuttavat uuden tiedon prosessointiin. Oppiminen ja kasvaminen tapahtuu omien kognitioiden, ympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena. Opiskelija reflektoi ja analysoi omaa toimintaansa suhteessa luomiinsa tavoitteisiin, yhteiskunnan luomiin odotuksiin ja muihin ihmisiin. Vuorovaikutus ohjaajien ja muiden opiskelijoiden kanssa on tärkeää, sillä se auttaa opiskelijaa refleктоimaan omaa toimintaansa ja ajatuksiaan. Oppimisessa ja kehittymisessä olennaista on juurikin tietojen ja ajatusten reflektointi, joten sille on oltava koulutuksessa riittävästi aikaa. (Beck & Kosnik 2006, 1–2, 7–15; Niikko 1998, 58–93.)

Opettajaksi kasvaminen on siis prosessi, johon opiskelija voi itse vaikuttaa, mutta jossa myös kasvua tukevilla organisaatioilla sekä yhteisöillä on tärkeä rooli (Niikko 1998, 58–93).

Opettajankoulutus on siis tärkeässä asemassa opiskelijan ammatillisen kasvun tukemisessa. Se on pitkäkestoinen oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma, jossa teoriaopinnoilla, opetusharjoituksilla, opiskelijan itsereflektiolla sekä opiskelijan metakognitiivisten taitojen tukemisella on suuri merkitys. (Väisänen & Atjonen 2005, 7–8.) Ammatillista kasvua voidaan tarkastella myös kokemusten kautta tapahtuvana oppimisena. Tässä merkityksellisiä ovat opiskelijan omakohtaiset kokemukset opettajuudesta sekä näistä kokemuksista kumpuava reflektointi. Olennaista on, että opiskelija oppii analysoimaan omia kokemuksiaan objektiivisesti, jolloin ymmärrys omasta opettajuudesta syvenee ja ilmenee käytännössä uusien toimintamallien löytämisenä. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 195–196.)

Koulutukseen tullessaan opiskelijalla on käsityksiä opettajuudesta joita hän muokkaa uuden tiedon valossa (Väisänen & Atjonen 2005, 8; Ethell & McMeniman 2002, 16). Jotta opettajaksi kasvaminen pääsee alkuun, opiskelijan on opittava tunnistamaan omat ennakkoluulonsa ja käsityksensä ammattia kohtaan. On tärkeää, että opiskelija ymmärtää olevansa itse aktiivinen ja kasvamisestaan vastuussa oleva subjekti. Opintojen alkaessa opettajaksi kasvaminen on vielä alkuvaiheessa ja monet kokevat epävarmuutta omasta pärjäämisestään. Opintojen edetessä käsitykset itsessä suhteessa ammattiin todennäköisesti muovautuvat ja muuttuvat vähitellen vakiintuneemmaksi. Tämä oman opettajakuvan muovautuminen jatkuu läpi työelämän. Myös oman itsensä hyväksyminen on osa ammatillista kasvua. Kasvamisen myötä ammatillinen itsetunto yleensä paranee ja itsenäinen ajattelu sekä päätöksenteko helpottuvat. Opiskelija löytää uusia näkökulmia tarkastella asioita. Hänelle kehittyy oma sisäistynyt näkemys opettamisesta ja hän oppii luottamaan omiin ratkaisuihinsa. Vähitellen opiskelija löytää oman persoonallisen tyylin toimia ulkokohtaisen mallintamisen sijaan. (Laine 2004, 11, 236; Väisänen & Atjonen 2005, 7–8, Niikko 2008, 66.) Opettajaksi kasvaminen on siis myös ammattitaidon lisääntymistä. Kun ihminen on tietoinen omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan sekä hyväksyy itsensä omana itsenään, työssä jaksaminenkin helpottuu (Laine 2004, 253).

3.5.2 Identiteetti

Identiteetti on osa ihmisen itsetuntemusta ja minuuden kokemista. Identiteettinsä avulla ihminen käsittelee kokemuksiaan, tavoitteitaan ja omaa toimintaansa sekä vertaa omaa toimintaansa suhteessa muihin. Se vastaa kysymyksiin, kuka olen, mikä olen ja mihin ryhmiin haluan kuulua. Toisaalta identiteetti määrittelee myös ihmisen toimintaa. Identiteetti muovautuu persoonallisella ja sosiaalisella tasolla ihmisen persoonallisen maailman tulkinnan ja kokemusten valossa sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Osallistuessaan jonkin

yhteisön toimintaan ihminen usein joutuu muokkaamaan omaa identiteettiään. Siispä ihmisen identiteetissä on aina kyse elämänkerrallisesta jatkumosta, joka koostuu ihmisen kokemuksiin perustuvista tulkinnoista. Näihin tulkintoihin vaikuttaa erityisesti ihmisen lähiympäristö. Eri identiteettiteoriat painottavat persoonallisen ja sosiaalisen aspektin vaikutusta identiteetin kehitykseen eri tavalla. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32; Eteläpelto 2007, 140; Laine 2004, 43; Repo-Kaarento 2010, 22–23.) Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa identiteetti on hyödyllinen käsite, sillä siinä yhdistyvät yksilöllisyys ja yhteisöllisyys, joiden suhde on keskeisessä asemassa ihmisen kehitystä, oppimista ja kasvatusta koskevassa tutkimuksessa (Eteläpelto 2007, 98).

Kasvatuksen ja oppimisen tutkimuksellekin hyödyllisen sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan ihminen rakentaa itse oman identiteettinsä vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Tästä kumpuaa käsitys subjektiudesta eli ihmisestä aktiivisena ajattelijana ja toimijana. (Eteläpelto 2007, 98.) Eteläpellon mukaan identiteetissä voidaan erottaa ruumiillinen, käytännöllinen sekä diskurssiivinen taso. Tällöin identiteettiä tuotetaan kertomuksien kautta, jotka sisältävät käsityksiä omasta elämänsä historiasta, tulevaisuudesta sekä tavoiteinnostuksesta. (emt. 141.) Usein opettajuutta ja opettajan identiteettiä tarkastellessa identiteetin nähdäänkin rakentuvan narratiivisesti. Tällöin identiteetti rakentuu ja muuttuu suhteessa ihmisen elämänkaaren tapahtumiin. (Järvinen 1999, 276–280.)

Kun identiteettiä tarkastellaan narratiivisesta näkökulmasta, identiteetti nähdään tähän hetkeen ja ihmisen elämäntilanteeseen sidottuna kokemuksena siitä, missä hän on oman elämänsä kaarella. Identiteetti on kuin jatkuvasti muuttuva tarina, johon liittyy ihmisen eletty, tämän hetkinen ja tuleva elämä. Vaikka identiteetti muovautuu jatkuvasti, siinä on myös samuutta ja pysyvyyttä. (Järvinen 1999, 276–280.) Esimerkiksi koulutuksesta työelämään siirtyvä opiskelija voi elämänmuutoksen myötä joutua pohtimaan omaa itseyyttään. Opiskelija jättää taakseen huolettoman opiskelijaelämän ja ottaa vastaan vastuullisen, työssä käyvän opettajan identiteetin. Tämä opiskelijan roolista hyvin erilaiseen rooliin siirtyminen voi aiheuttaa ristiriitaisia tunteita juurikin samuuden kokemuksen ja muuttuvan identiteetin välillä: osa minusta pysyy samana, mutta ammattiin siirtymisen myötä osa minusta myös muuttuu. Käsitys itseyydestä muovautuu näiden kahden, samuuden ja muuttuvuuden, onnistuneesta jäsentämisestä. Jäsentäminen tapahtuu niiden tarinoiden kautta, joita ihminen kertoo elämästään itselleen ja muille. Pyrkimyksenä on muodostaa hajanaisista elämänkokemuksista yhtenäinen tarina, jossa irralliset kokonaisuudet hahmottuvat toisiinsa suhteessa olevaksi kokonaiskuvaksi. (emt. 279–283.) Ihminen joutuu siis määrittelemään itsejensä uudelleen elämässä tapahtuvien muutosten myötä. Mitä suurempi muutos on kyseessä, sitä suurempi tarve ihmisellä on oman identiteettinsä uudelleen määrittelylle. (Eteläpelto 2007, 94.) Identiteetin rakentumiseen liittyy

vahvasti myös ihmisen oppiminen. Oppiessaan ihminen joutuu muokkaamaan käsitystä itsestään ja ympäröivästä maailmasta. (emt. 139.)

Tämän päivän yhteiskunta asettaa haasteensa niille sosiaalisille puitteille, jossa yksilön identiteetti muovautuu, sillä ihmiseltä odotetaan jatkuvaa mukautumista ja muuttumista ympäristön tarpeiden mukaisesti. Koska ihmisen sosiaalinen ympäristö muuttuu jatkuvasti, identiteettiä rakennetaan entistä enemmän yksilöllisten valintojen varassa. Tänä päivänä media, talous ja työelämän epävakaus vaikuttavat ihmisen elämässään tekemiin valintoihin. Identiteetin rakentaminen voi olla hankalaa jatkuvasti muuttuvassa, epävarmassa, ympäristössä. Myös globalisoitumisen myötä yhteiskunnan muuntuvuus sekä kulttuurien ja arvojen erilaisuus voivat vaikeuttaa oman identiteetin löytämistä. (Eteläpelto 2007, 95–96.)

Identiteetin eli minuuden kokemuksen voidaan ajatella jakautuvan useisiin eri osa-alueisiin, joista yksi on ammatillisen minuuden kokemus eli ihmisen ammatti-identiteetti. Ammatti liittyy usein ihmisen yhteiskuntaan ja siellä toimimiseen. Niinpä ammatti on yksi merkittävimmistä ihmisen toimintaan ja identiteettiin vaikuttavista tekijöistä. (Laine 2004, 72.) Ammatillista minuutta jäsennetään suhteessa omaan minään ja toimijuuteen. Kokemukset omasta osallisuudesta yhteisöissä muovaavat ihmisen käsitystä itsestä ja omasta toimijuudestaan (Eteläpelto 2007, 91, 140). Ihmisen ammatillista kasvua tutkittaessa yksilön identiteetti on siis tärkeässä roolissa. Sitä on kuitenkin tarkasteltu ammatillisen identiteetin tutkimuksen valossa vain vähän (Ropo & Gustafsson 2006, 50).

3.5.3 Opettajan ammatti-identiteetti

Opettajan ammatilliseen kasvuun ja persoonan kehitykseen liittyy läheisesti ammatillinen identiteetti (Niikko 1998, 66). Ammatillinen kasvu vaatii ammatillisen identiteetin vahvistumista, mikä voi olla vaikea ja mutkikas prosessi. Siihen voi liittyä turhautumista ja ahdistusta sekä omien voimavarojen tunnistamista ja niiden sovittamista työelämän ja kouluinstituution luomiin paineisiin (Laine 2004, 11). Ammatti-identiteetin kehitys tapahtuu monella tasolla. Sen kehittyminen tapahtuu osin yksilöllisesti, ihmisen oman persoonaan ja kokemuksien värittämänä, ja osin kollektiivisesti, sosiaalisen vuorovaikutuksen seurauksena. Ihminen tarkkailee ympäristöään ja muokkaa omaa käyttäytymistään vuorovaikutuksessa sen kanssa. Eri identiteettiteorioissa persoonallisen ja sosiaalisen aspektin merkitystä ihmisen identiteetin kehittymiselle painotetaan eri tavoin, mutta opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen tapahtuu aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa ihminen joutuu suhteuttamaan sosiaalisen todellisuuden asettamia reunaehtoja omaan identiteettiasemaansa. Myös yksilön tulkinnat oman ammattinsa yhteiskunnallisesta roolista sekä sen sosiaalisesta ja kulttuurisesta käytännöstä vaikuttavat hänen ammatillisen identiteettinsä

rakentumiseen. Usein ammatti-identiteetin kehityksen alkuvaiheissa yhteisöllä on suurempi merkitys identiteetin rakentumisessa ja vasta kokemuksen karttuessa identiteetin rakentuminen persoonasta käsin korostuu. (Eteläpelto 2007, 90–91; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 32–45.) Koulutuksesta valmistuttuaan työyhteisöllä ja koulun toimintakulttuurilla onkin suuri merkitys siihen, kuinka noviisin opettajuus muovautuu (Vertanen 2007, 193).

Luokanopettajan ammatti-identiteettiä ei voi tarkasti määritellä sen moniulotteisuuden vuoksi, mutta on olemassa kuitenkin joitakin suuntaviivoja joiden puitteissa sen rakentumista voidaan tarkastella (Laine 2004, 235). Tässä tutkimuksessa ammatti-identiteetillä tarkoitetaan sitä, miten ihminen kokee itsensä suhteessa työhön, työyhteisöön ja ammatillisuuteensa sekä millaisia tavoitteita hänellä on työtään kohtaan. Ammatti-identiteetin voidaan ajatella sisältävän myös ne käsitykset, joita ihmisellä on omasta roolistaan työssään, millaiseksi hän kokee omat vaikutusmahdollisuutensa sekä kuinka hän sitoutuu ja ottaa vastuuta. Siispä myös ammatillinen toimijuus liittyy läheisesti yksilön ammatilliseen kasvuun ja ammatillisen identiteetin kehitykseen. Opiskelijoiden ammatti-identiteettiä tutkittaessa mielikuvat ammatillisesta tulevaisuudesta ja siihen liittyvä opiskelumotivaatio kuvaavat ammatillisen identiteetin kehittymistä. Lisäksi opettajan ammatilliseen identiteettiin kuuluvat ne arvot ja uskomukset, sekä eettiset ratkaisut, joiden puitteissa hän työtään tekee. Laajimmillaan ammatillisen identiteetin voidaan ajatella käsittävän ihmisen yksilöllistä näkemystä itsestään ja ammatistaan suhteessa yhteiskuntaan. (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014, 21–24; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 25–45.)

Ammatillinen identiteetti on myös osa ihmisen persoonaa ja persoonalla tarkoitetaan ihmisen yksilöllistä, käsitystä itsestään ja päämääristään (Blomberg 2008, 4). Opettajan työtä tehdään koko persoonalla ja siksi ei ole yhden tekevää, miten opettajan ammatillinen identiteetti kehittyy, ja miten hän onnistuu tässä identiteetin rakentamisprosessissa. Identiteetin rakentumisprosessiin olisi syytä kiinnittää erityistä huomiota opettajan uran alkuvaiheilla, jolloin ammatillinen identiteetti on haavoittuvimmillaan. Ammatillinen identiteetti ohjaa opettajan työskentelyä ja tekee siitä merkityksellistä ja mielekästä. Ammatillisen identiteetin kokemus vaikuttaa siis ihmisen työssä toimimiseen ja vaikuttaa näin ollen koko kouluyhteisöön. Vahva ammatti-identiteetti on opettajana työskentelyn ja työssä viihtymisen perusta. (Eisenschmidt, Heikkinen & Klages 2008, 145; Fransson & Gustafsson 2008, 15; Laine 2004, 3, 11, 253.) Myös työelämän entistä kilpailuhenkisempi luonne edellyttää, että opettaja on riittävän tietoinen omasta osaamisestaan (Eteläpelto ym. 2014, 27; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26).

3.5.4 Minäkuva

Minäkuva eli minäkäsitys liittyy vahvasti ammatti-identiteetin ja ammatillisen kasvun käsitteeseen, sillä ammatillinen kasvaminen koskettaa syvästi myös ihmisen minäkuva. Minäkuva tarkoittaa ihmisen henkilökohtaista näkemystä itsestään ja omista kyvyistään. Ihmisen minäkuvaan liittyy myös ammatillinen minäkäsitys, eli käsitys siitä, miten ihminen kokee pärjäävänsä työssä ja millaisia pyrkimyksiä hänellä on työtään kohtaan. Se ilmenee ammatillisen roolin omaksumisena. Ammatillinen rooli taas tarkoittaa ammatille tyypillistä käytöstä ja niitä odotuksia joita muilla ihmisillä on tiettyä ammattia kohtaan. (Almiala 2008, 35; Blomberg 2008, 5; Niikko 1998, 66.)

Ammatillista identiteettiä rakentaessaan opiskelijalla voi olla erilaisia käsityksiä itsestään opettajana ja nämä käsitykset voivat sekoittua ja vaihdella eri tilanteissa. Kaikilla ihmisillä on omanlainen käsityksensä hyvästä opettajuudesta. Tämä käsitys tarkoittaa opiskelijan ideaalikuva opettajasta, johon hän itse opettajana pyrkii. Käsitys ideaaliopettajasta ohjaa opettajan työtä, ja näiden omaa toimintaa ohjaavien arvojen tunnistaminen on opettajaksi kasvun yksi tärkeimpiä edellytyksiä. Opiskelijat sekä vasta uraansa aloittavat opettajat voivat kokea riittämättömyyden tunnetta todellisuuden ja heidän ihanneopettaja minäkuvansa välillä, sillä uran alkuvaiheilla noviisit eivät välttämättä osaa vielä suhteuttaa omaa toimintaansa ympäristön luomiin reunaehtoihin. Usein kokemuksen myötä opettaja oppii olemaan itselleen armollisempi, ja tämän seurauksena myös käsitys itsestä opettajana muuttuu vakaammaksi. Opettajan minäkuvan on todettu olevan yhteydessä oppilaiden minäkäsitykseen ja tätä kautta heidän oppimistuloksiinsa sekä opiskelumotivaatioon. (Almiala 2008, 35; Lauriala & Kukkonen 2005, 91–94; Väisänen & Atjonen 2005, 8.) Elämäniloinen, itseensä uskova ja realistisesti itseensä suhtautuva opettaja pystyy todennäköisesti luomaan oppilaille tasapainoisen ja mielekkään oppimisympäristön.

3.5.6 Toimijuus

Toimijuuden määrittelyyn on olemassa hieman eri näkemyksiä tieteenalasta riippuen. Sitä voidaan tarkastella sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä ilmiönä. Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomiota erityisesti yksilön toimijuuteen ammatillisessa ja organisaationaalisessa kontekstissa. Se nähdään yksilön työssä ja koulutuksessa ilmenevänä aktiivisuutena, aloitteellisuutena sekä osallisuutena yhteisössä. Lisäksi se käsittää yksilön kokemukset omasta työn ja elämän hallinnasta sekä vaikutusmahdollisuuksista omiin elinolosuhteisiinsa. Toimijuuteen liittyvät läheisesti myös ihmisen identiteetti, ammatillinen osaaminen, kompetenssi sekä työhistoria ja kokemukset. Työssä

toimijuuden ilmenemiseen vaikuttavat työyhteisössä vaikuttavat sosiokulttuuriset olosuhteet. (Eteläpelto ym. 2014, 21–22.)

Subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin tarkasteltuna ammatillisen toimijuuden nähdään ilmenevän toimijan ja työyhteisön välisessä vuorovaikutussuhteessa. Sen ilmenemiseen vaikuttavat niin yksilön persoonaan kuin sosiaaliseen kontekstiinkin liittyvät tekijät. Ammatillinen toimijuus ilmenee esimerkiksi yksilön tekemissä valinnoissa sekä omien vaikutusmahdollisuuksien hyödyntämisenä. Lisäksi se voi ilmetä työyhteisöä ja sen toimintatapoja koskevin ehdotuksina tai yksilön ammatillisen identiteetin uudelleen muovautumisena sekä sopeutumisena uuteen tilanteeseen. Tärkeä osa ammatillista toimijuutta on omien vaikutusmahdollisuuksien hyödyntäminen. Toimijuuden ilmenemiseen työyhteisössä vaikuttavat kuitenkin yhteisön valtasuhteet sekä ammatilliset roolit ja asemat. Esimerkiksi uudella työntekijällä ei ole välttämättä samanlaisia vaikutusmahdollisuuksia kuin pidempään työyhteisössä olleilla työntekijöillä. Subjektikeskeisyys toimijuuden määrittelemisessä tarkoittaa toimijuuden kytkeytyvän tiiviisti yksilön ammatti-identiteettiin, ammatilliseen osaamiseen sekä aiempaan työkokemukseen. Toimijuus on siis tiiviisti kytköksissä yksilön käsitykseen itsestään, omista taidoistaan ja kyvyistään. Toimijuus nähdään muuttuvana yksilönkehityksellisenä jatkumona, johon vaikuttavat menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. (Bandura 1989, 1176–1179; Eteläpelto ym. 2014, 22–24.)

Toimijuus pohjautuu yksilön motivaatioon ja henkilökohtaisiin kiinnostuksenkohteisiin sekä kykyyn tehdä ammatillisia valintoja ja toimia omien tavoitteidensa mukaisesti. Toimijuuteen liittyy Banduran mukaan myös minäpystyvyyden käsite: Ihmisen vahva uskomus omista vaikuttamisen mahdollisuuksista on yhteydessä vahvaan toimijuuteen. Vahva toimijuus taas on yhteydessä ihmisen tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin. (Bandura 1989, 1176–1179.) Bandura määrittelee myös toimijuuden neljä pääominaisuutta, jotka ovat tarkoituksellisuus, ennakointi, reaktiivisuus ja refleksisyys. Tarkoituksellisuuteen liittyy ihmisen tavoitteet sekä toimintasuunnitelmat niiden toteuttamiseksi. Ennakointi taas tarkoittaa ihmisen kykyä arvioida toimintansa tuloksista. Tämän tehtävänä on motivoida ihmistä saavuttamaan tavoitteitaan myös pidemmällä aikavälillä. Reaktiivisuus on yhteydessä siihen, että toimijat tekevät mielellään asioita, jotka tukevat heidän omanarvontuntoaan sekä itsevarmuuttaan, ja he hakeutuvat sellaisiin tehtäviin, joissa he luottavat omaan suoriutumiskykyynsä. Refleksisyys taas liittyy toimijan itsetietoisuuteen sekä kykyyn reflektoida ja arvioida omaa toimintaansa. Nämä ominaisuudet ovat läheisesti yhteydessä ihmisen kehitykseen sekä kykyyn sopeutua uusiin olosuhteisiin. (Bandura 2007.)

Koska toimijuus on keskeisessä asemassa yksilön kehityksessä ja muutoksessa, se on tärkeä käsite pohdittaessa ammatillisuutta tämän hetkessä ja tulevaisuuden yhteiskunnassa. Jatkuvat

muutokset yhteiskunnassa heijastuvat opettajan työhön ja koulumaailmaan. Jotta koulumaailma pysyisi muutoksessa mukana, sen on kehitettävä jatkuvasti. Työyhteisössä sen toimijoilla on merkittävä vaikutus organisaation kehittämisessä ja muutosten vastaanottamisessa. Siispä työyhteisössä työntekijöillä pitäisi olla aikaa keskustelulle sekä riittävästi vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksia oman työn ja organisaation käytäntöjen kehittämiseen. Vaikuttamismahdollisuudet parantavat myös työntekijän sitoutumista, motivaatiota ja työssä jaksamista, jotka osaltaan lisäävät uusien innovaatioiden syntymistä. Ammatillista toimijuutta tarvitaankin erityisesti oman työn ja työyhteisön käytänteiden kehittämisessä. Lisäksi yksilön oma aktiivisuus ja muutoshalukkuus vaikuttavat myönteisesti ihmisen työhyvinvointiin. Yksilö voi omalla aktiivisuudellaan ja teoillaan vaikuttaa työssään kokemiin epäkohtiin, joko asioihin vaikuttamalla tai identiteettiään muokkaamalla. Se on myös merkittävässä asemassa työssä oppimisessa sekä ammatillisen identiteetin uudelleen muovautumisessa. (Eteläpelto ym. 2014, 19–25; Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto 2014, 83.)

3.6 Kokemuksen tutkiminen

Kokemus on hyvin monimerkityksellinen käsite, sillä se koostuu monista rinnakkaisista tapahtumasarjoista sekä niiden yhteyksistä. Kokemusta tutkittaessa tukijan on olennaista pohtia, mitä kokemus tarkoittaa (Hyypä 2014, 177). Tässä tutkimuksessa kokemuksella tarkoitetaan ihmisen tajunnallistettua tapaa merkityksellistää elämistodellisuuttaan. Eli tapaa, miten ajatteleva ihminen luo merkityssuhteita mielessään hänen elämistodellisuutensa ilmiöihin. Elämistodellisuus taas rakentuu kaikesta sellaisesta, mihin ihminen on elämässään jossakin suhteessa. Perttula määrittelee kokemuksen käsittävän sitä, mitä elämäntilanne ihmiselle tarkoittaa. Elämäntilanteen ulkopuolelle rajoittuvat sellaiset asiat, joille ihminen ei ole mieltänyt mitään merkityssuhdetta. Eli asiat, jotka eivät tarkoita ihmiselle yhtään mitään. (Perttula 2008, 149.)

Perttula on jäsentänyt elämäntilanteen neljään eri ulottuvuuteen: ideaaliseen, aineelliseen, elämänmuodolliseen ja keholliseen. Ideaalinen todellisuus syntyy ihmisen tietoisesta tajunnallisuudesta kautta, kuten muistelemalla ja kuvittelemalla. Tällöin ihminen rakentaa jo muodostuneista kokemuksista itselleen uusia tajuntansa sisäisiä aiheita, joista syntyy taas uusia kokemuksia. Aineellisella todellisuudella Perttula tarkoittaa ihmiskehon ulkopuolella olevia fyysisesti olemassa olevia asioita, joihin ihmisellä on jonkinlainen aistimellinen suhde. Elämänmuodollinen todellisuus taas tarkoittaa niitä elämisen sääntöjä, tapoja ja käytänteitä joiden mukaan ihmiset yhteisössä elävät. Koska ihminen elää samanaikaisesti osana useita eri yhteisöjä, muodostuu hänen elämänmuodollinen todellisuutensa monitahoisesti näiden kaikkien yhteisöjen käytänteiden vaikutuksessa. Jäsentääkseen

elämänmuodollista todellisuutta tutkijan on hyvä tarkastella ihmistä sosiaali-, yhteiskunta- ja kulttuuritieteellisestä näkökulmasta käsin. Kehollisella todellisuudella Perttula tarkoittaa ihmisen koettavissa olevaa elävää ruumista, joka mahdollistaa elämäntilanteen ja kokemusten olemassaolon. Ruumis on se paikka, josta ihmisen kokemukset valtaosin muodostuvat. (Perttula 2008, 150–151.)

Tutkijan on hyvä pohtia tutkiiko hän juuri tutkimukseen osallistuvien kokemuksia vai kokemisen tapaa yleisemmin. Tärkeää on myös muistaa, että kokemusta ei voi täysin irrottaa tutkittavista henkilöistä ja heidän elämäntilanteistaan. Kokemuksia tutkiessaan tutkija pyrkii pikemminkin luomaan yleisen ymmärryksen ilmiöstä hahmottamalla tutkittavien kokemusten muodostumisen olennaisia merkityksiä. Hän voi tarkastella niin yksittäisiä tutkittavia kuin pyrkiä löytämään tutkittaville yhteisiä kokemisen tapoja tai niitä merkityksiä, joiden kautta kokemukset tutkittaville muodostuvat. (Perttula 2008, 154.) Siispä kokemuksen tutkimisessa ei tulisi pyrkiä liialti yleistettävyyteen, vaikka tutkimuksen avulla voidaan saada suuntaviivoja, joiden avulla kokemuksen muodostumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä voidaan hahmottaa myös muissa kuin tutkittavassa ryhmässä.

Oleellista kokemusta tutkittaessa on hyväksyä mielen subjektiivisuus ja ymmärtää kokemuksen yksilöllinen sekä henkilökohtainen luonne (Kukkola 2014, 31–33.) Hermeneuttisesti tarkasteltuna tutkija voi kuitenkin joissain tapauksissa ymmärtää tutkittavan kokemusta jopa paremmin kuin tutkittava itse, vaikka hän ei pystykään jakamaan kokemusta tismalleen samanlaisena tutkittavan kanssa. Tällöin ymmärrys kumpuaa tutkittavan elämismaailman hahmottamisesta sekä kokemuksen situationaalisuuden ymmärtämisestä. (Kukkola 2014, 49–52.) Niinpä kokemusta tutkittaessa on hyvä ottaa huomioon konteksti, jossa kokemukset syntyvät.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää vuoden 2015 aikana Tampereen yliopistosta valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden koettuja valmiuksia siirtyä työelämään. Pyrkimyksenä on selvittää millaiseksi opiskelijat kokevat omat työelämävalmiutensa, ja löytää sellaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden kokemuksiin, niin koulutuksessa kuin muillakin elämän osa-alueilla. Tutkimuksessa haluttiin myös kartoittaa opiskelijoiden mielikuvia tulevasta työstä ja niiden vaikutuksesta opiskelijoiden kokemuksiin työelämään siirtymisestä. Tutkimuksessa pyrin siis vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaiseksi opiskelijat kokevat omat työelämävalmiutensa sekä työelämään siirtymisen?
2. Millaiset asiat ovat vaikuttaneet opiskelijoiden työelämävalmiuksien muodostumiseen?
3. Millaisia mielikuvia opiskelijoilla on työelämästä?
4. Miten koulutus on onnistunut tukemaan opiskelijoiden työelämävalmiuksia?
5. Kaipaavatko opiskelijat tukea työelämään siirtymisessä?

4.2 Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa on fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä. Tutkimuksessa on kuitenkin myös kvantitatiivinen osuus, jonka tarkoituksena on luoda yleiskuvaa opiskelijoiden kokemista työelämävalmiuksista sekä kartoittaa opiskelijoiden mielipiteitä koulutuksen hyödyllisyydestä. Pyrkimyksenä on, että kvantitatiivisesta osuudesta huolimatta, tutkimus antaa äänen opiskelijoiden omille henkilökohtaisille kokemuksille, eikä kvantitatiivisesta osuudesta saatu aineisto rajaa kvalitatiivisesta osuudesta tehtyjä havaintoja. Tosin kvantitatiivinen aineisto loi tutkimukseen jonkin asteista yleistettävyyttä ja antoi vertailupohjaa kvalitatiivisesta aineistosta tehdyille havainnoille. Tutkimuksessa kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto toimivat siis toisiaan täydentävinä lähestymistapoina tutkittavaan ilmiöön. (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 136–137.)

Tutkimuksessa perimmäisenä tavoitteena on nostaa esiin luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia työelämävalmiuksistaan, ja tuoda tietoisuuteen niitä asioita, jotka vaikuttavat kokemuksen muodostumiseen. Tutkimuksessa pyritään siis käsitteellistämään tutkittavien kokemuksia ja luomaan tätä kautta ymmärrystä työelämävalmiuksien muodostumiselle. Sekä fenomenologisesta että hermeneuttisesta tieteenfilosofiasta käsin tarkasteltuna ihmisen tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat yhteisöllisyys, kokemukset ja merkitykset. Kokemusten tutkiminen on samalla myös merkitysten tutkimista, sillä ihmisten kokemukset muodostuvat niiden merkitysten kautta, joita ihmiset antavat elämistodellisuutensa eri ilmiöille. Merkitykset taas muodostuvat vuorovaikutuksessa todellisuuden ja yhteisön kanssa. Kun tutkitaan ihmisen kokemusmaailmoja, myös tulkinnalla on tärkeä merkitys tutkimuksen kannalta. Tuloksia tarkasteltaessa onkin hyvä ottaa huomioon, että tutkija tuskin koskaan pystyy täysin ymmärtämään tutkittavan kokemusta juuri samalla tavalla kuin tutkittava itse. (Koivisto, Kukkola, Latomaa & Sandelin 2014, 14–20; Kukkola 2014, 46; Laine 2007, 28–31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 32–35.)

Fenomenologis-hermeneuttinen metodi vaatii tutkijalta jatkuvaa pohdintaa omasta ihmiskäsityksestä ja tiedon olemuksesta sekä kriittisyyttä omia tulkintoja kohtaan. Tutkimuskohdetta pyritään tarkastelemaan erilaisista perspektiiveistä käsin, ikään kuin uusin silmin. Koska laadullisessa tutkimuksessa tulokset perustuvat tutkijan toisista ihmisistä tekemiin tulkintoihin, on tärkeää ottaa huomioon, että tutkijan aiemmat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat hänen tulkintoihinsa ja tapaansa ymmärtää ilmiötä. Näitä luontaisia käsityksiä nimitetään hermeneuttisessa kirjallisuudessa esiymmärrykseksi. Hermeneuttisen tutkimuksen tehtävänä onkin tuoda tietoisuuteen ja näkyväksi näitä jo ehkä unohdettuja, itsestään selviä käsityksiä. (Laine 2007, 28–36; Lehtomaa 2008, 164–166.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena onkin ymmärtää tutkittavien kokemuksia työelämävalmiuksistaan sellaisena kuin ne ovat, ja kuvata ilmiötä niin, että tutkijan omat ilmiötä kohtaan liittyvät merkitysyhteydet vaikuttaisivat kuvaukseen mahdollisimman vähän.

Kuten laadullisissa tutkimuksissa yleensäkin, minulla ei ollut tarkkoja ennakko-odotuksia tutkimuksen tuloksista (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 19). Aihe on minulle kuitenkin läheinen, sillä opiskelen itsekin opettajaksi ja pohdin omaa ammatillisuuttani sekä ammatillisia valmiuksiani lähes päivittäin. Tutkimusaihetta rajatessani sekä kyselylomaketta ja haastattelurunkoa muodostaessani tutustuin tutkittavaan aiheeseen, joten siihen liittyvästä kirjallisuudesta sekä tutkimuksista mieleeni oli ehtinyt muodostua käsityksiä noviisiopettajan työelämävalmiuksista. Pyrin kuitenkin tiedostamaan nämä seikat tulkintoja sekä aineiston analyysiä tehdessäni. (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 20, 120–122; Laine 2007, 34–35; Lehtomaa 2008, 164.) Pyrin myös analysoimaan tutkimuksen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen osuuden irrallisina kokonaisuuksina, jotta kvantitatiivinen osuus ei vaikuttaisi kvalitatiivisesta aineistosta tekemiini tulkintoihin.

Tutkimuksen laadullinen luonne tulee esiin myös rajatussa, harkinnanvaraisessa otannassa, jota pyrin analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tutkittavasta ilmiöstä ei ollut tarkoituksena tehdä laajoja yleistyksiä, vaan ymmärtää työelämävalmiuksiin liittyvien kokemusten muodostumista tutkittujen omista tuntemuksista käsin. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61–62.) Tutkimuksen tuloksia ei siis ole tarkoitus yleistää koskemaan kaikkia luokanopettajakoulutuksesta valmistuvia, vaan tavoitteena on pikemminkin havainnollistaa kohdejoukossa muodostuneita kokemuksia työelämävalmiuksista, sekä tuoda esiin niihin vaikuttaneita tekijöitä.

4.3 Tapaustutkimus

Tapaustutkimukselle on vaikeaa antaa yleispätevää määritelmää, sillä tapaustutkimus käsittää hyvin monimuotoisen joukon erilaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja. Tapaustutkimus onkin pikemminkin lähestymistapa kuin aineiston keruu- tai analyysi menetelmä. Oleellista siinä kuitenkin on, että tutkittavana on yksi tai useampi tapaus. Koska tapaus voidaan määritellä hyvin laajasti, tapaustutkimuksessa on oleellista rajata tutkittava tapaus, sekä pohtia, mitä tästä on oleellista tutkia. Tässä tutkimuksessa tutkimustapaukseksi määrytyi Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat, joiden on tarkoitus valmistua koulutuksesta vuoden 2015 aikana. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, miten koulutus on onnistunut tukemaan opiskelijoiden työelämävalmiuksia, sekä miten ja, mitkä eri asiat ovat vaikuttaneet opiskelijoiden työelämävalmiuksien syntyyn. Useiden menetelmäoppaiden mukaan tapaustutkimus soveltuukin tutkimuksiin, joissa *”Mitä-”, ’miten-’ ja ’miksi-’kysymykset ovat keskeisellä sijalla*” tai jos tutkimuskohteena on jokin parhaillaan elämässä oleva ilmiö (Eriksson & Koistinen 2005, 1–6).

Kirjallisuudessa tapaustutkimus on jaoteltu eri tapaustutkimustyyppeihin sen mukaan, mikä on tutkimuksen tavoitteena sekä, millä metodeilla tutkimusongelmaa lähestytään. Tätä tutkimusta voisi luonnehtia itsessään arvokkaaksi, intensiiviseksi tapaustutkimukseksi, sillä tutkimuksessa halutaan ymmärtää juuri tätä kyseistä tapausta mahdollisimman yksityiskohtaisesti pyrkimättä sen laajempiin yleistyksiin tai teorioiden luomiseen. Lisäksi tutkimustulokset perustuvat tutkimusjoukon kokemuksista tehtyihin tulkintoihin. (Eriksson & Koistinen 2005, 9–16.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien muodostumista opiskelijoiden omista kokemuksista käsin juuri tässä tutkimusjoukossa. Toki tulosten tavoitteena on herättää ajatusuria koettujen työelämävalmiuksien tutkimiseen sekä ammatillisten valmiuksien muodostumiseen myös kohdejoukon ulkopuolella. Myöskään koulutuksen merkitystä työelämävalmiuksien kannalta on mahdotonta yleistää koskemaan muita yliopistoja, tai laajalti eri vuosikursseja, sillä koulutus muovautuu jatkuvasti ja sen toteutus vaihtelee eri yliopistoissa. Se voi

kuitenkin tarjota näkökulmia koulutuksen kehittämiseen myös muissa konteksteissa. Tapaustutkimuksessa ei pyritäkään aineiston yleistettävyyteen. Sen tavoitteena on pikemminkin ymmärtää kiinnostuksen kohteena olevaan yksittäiseen ilmiöön liittyviä mekanismeja, ja luomaan niistä kuvaus, joka herättää kiinnostusta myös laajemmassa sosiokulttuurisessa merkityksessä, jolloin tulokset saavat tätä kautta jonkinasteista yleistettävyyttä. (emt. 15–16.)

Intensiivisessä tapaustutkimuksessa tapaus nähdään ainutlaatuisena ja teoreettisesti mielenkiintoisena tutkimuskohteena, jota pyritään ymmärtämään mahdollisimman yksityiskohtaisesti sen konteksti huomioon ottaen. Tapaustutkimuksessa kontekstin tehtävänä on auttaa selittämään ja ymmärtämään tutkimustapausta. (Eriksson & Koistinen 2005, 7–16.) Tässä tutkimuksessa pyritäänkin määrittelemään opiskelijoiden työelämävalmiuksien taustalla olevia tekijöitä, sekä tuomaan esiin työelämävalmiuksiin liittyviä käsitteitä. Tutkimuksessa otetaan huomioon myös työelämään siirtymisen nivelvaihe sekä työelämävalmiuksiin vaikuttavia yhteiskunnallisia sekä organisaationaalisia tekijöitä, jotka ovat suuressa roolissa opettajan ammatillisessa kasvussa. Intensiivisen tapaustutkimuksen haasteena on luoda aineistosta riittävän uskottavia ja luotettavia johtopäätöksiä (emt. 15–16) , joten pyrin tuomaan esille aiheeseen liittyviä aiempia teorioita ja tutkimustuloksia tämän tutkimuksen aineistoa analysoidessani.

4.4 Aineistonkeruu

Tapaustutkimuksessa on mahdollista hyödyntää monenlaisia aineistoja ja niitä voidaan käyttää rinnakkain. Tätä kutsutaan aineistotriangulaatioksi. Erilaisten aineistonkeruutapojen hyödyntäminen samassa tutkimuksessa voi mahdollistaa laajemman ja monipuolisemman tiedon keräämisen tutkimuskohteesta ja tätä kautta tutkija voi saavuttaa paremman ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. (Eriksson & Koistinen 2005, 27.) Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin sekä kyselylomakkeella että haastattelemalla. Kyselylomake sisälsi sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen osuuden. Kyselylomakkeen avulla oli tarkoitus kartoittaa laajempaa yleiskuvaa koulutuksen hyödyllisyydestä, opiskelijoiden kokemista työelämävalmiuksista sekä mielikuvista, joita he liittivät työelämään siirtymiseen. (Ks. liite 1.) Tämä helpotti teemahaastattelurungon muodostamista. (Ks. liite 2.) Lisäksi lomakkeen avulla sain taustatietoja tutkimusjoukosta, josta lopulta valikoitui haastateltavaksi neljä, taustoiltaan erilaista opiskelijaa. Haastattelun avulla pystyin syventämään vielä käsitystäni tutkittavasta ilmiöstä. Erilaiset aineistonkeruutavat mahdollistivat erilaisten aineistojen vertailun analyysivaiheessa.

Ennen kyselylomakkeen muodostamista tutustuin tutkimusaihetta koskevaan kirjallisuuteen (ks. esim. Valli 2010, 104). Jotta kysymysten muodostaminen on ylipäätään mahdollista, tutkijalla täytyy

olla käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Tämän jälkeen kyselylomake lähetettiin sähköpostitse e-lomakkeena tammikuussa 2015. E-lomake valikoitui kyselyn toteutustavaksi, sillä oletin sen olevan helpoin ja luontevin tapa osallistua kyselyyn (ks. esim. emt. 113). Yhteydenottokanavana toimi Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevien ainejärjestön sähköpostilista. Koska kaikki opiskelijat eivät kuulu ainejärjestöön, lähetin lomakkeen myös kaikille pro gradu -seminaarien ohjaajille ja pyysin heitä välittämään lomakkeen ryhmänsä opiskelijoille. Oletuksena oli, että suurin osa pro gradu -seminaareihin osallistuvista opiskelijoista olisi jo opintojensa loppusuoralla, joten uskoin tavoittavani näin suurimman osan valmistumisen kynnyksellä olevista opiskelijoista. Kyselylomakkeeseen vastasi vain 22 opiskelijaa, joten lähetin sähköpostilistalle muistutusviestin, jonka jälkeen vastaajia oli lopulta yhteensä 24. Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen hyväksyttiin vuonna 2010 67 opiskelijaa (Tampereen yliopistoon hakeneet ja hyväksytyt päävalinnoissa 2010), mikäli heistä kaikki suorittaisivat koulutuksen loppuun tavoiteajassa, vuonna 2015 valmistuvia opiskelijoita on huomattavasti kyselyyn vastanneita enemmän. Tämä on syytä huomioida aineiston yleistettävyyttä pohtiessa. Kyselylomakkeen analysointi suoritettiin maaliskuussa 2015, jonka jälkeen suunnittelin teemahaastattelurungon.

Koska tutkimukseni tavoitteena oli tutkia mahdollisimman perusteellisesti opiskelijoiden omia, subjektiivisia, kokemuksia, päädyin käyttämään toisena aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 53). Kyselylomakkeen yhteydessä pyysin vastaajia jättämään oman sähköpostiosoitteensa, mikäli he olisivat halukkaita osallistumaan työelämävalmiuksia koskevaan haastatteluun. Vastaajista kahdeksan oli jättänyt yhteystietonsa myöhempää yhteydenottoa varten. Heistä haastateltavaksi valikoitui neljä taustoiltaan hieman erilaista opiskelijaa. Halusin saada aineistosta mahdollisimman monipuolisen, joten pyrin valitsemaan haastateltaviksi erilaisissa lähtökohdissa olevia opiskelijoita. Oletin opiskelijoiden taustatietojen, kuten esimerkiksi iän ja työkokemuksen vaikuttavan siihen, millaiseksi opiskelijat kokevat omat työelämävalmiutensa, työelämään siirtymisen sekä oman opettajuutensa. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja suoritin yhden koehaastattelun. Haastattelut toteutettiin toukokuussa 2015 ja ne olivat kestoaltaan noin tunnin mittaisia. Haastattelut nauhoitettiin myöhempää litterointia ja analysointia varten.

Sekä kyselylomake- että haastatteluaineistoja kerätessäni ilmoitin tutkittaville, että aineistoa käytetään vain tätä tutkimusta varten. Kerroin myös, ettei tutkimuksesta pystyisi anonymiteetin suojaamiseksi päättämään nimen tai muiden taustatietojen perusteella tutkittavien henkilöllisyyttä. Osallistuminen tutkimukseen oli täysin vapaaehtoista. Haastatteluajankohtia sopiessani ilmoitin haastateltaville, kauanko haastattelu kestää sekä, mitä aiheita haastattelussa tultaisiin käsittelemään,

jotta haastateltavat pystyisivät jo valmiiksi pohtimaan haastattelussa käsiteltäviä teemoja. Pyrin näin varmistamaan, että saisin haastatteluista mahdollisimman paljon tutkimukseni kannalta olennaista aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Kerroin haastattelun alussa haastateltaville nauhoittavani haastattelut litterointia varten (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 56–57).

4.4.1 Kyselylomake

Kyselylomakkeen suunnittelussa lähdin liikkeelle tutustumalla tutkittavaan aiheeseen. Erityisesti monivalintakysymysten laatimiseen sain apua kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista. (ks. esim. Valli 2010, 104.) Lomaketta suunnitellessani pyrin kiinnittämään huomiota siihen, että kyselyyn vastaaminen ei veisi liikaa aikaa, jotta vastausprosentti olisi hyvä. Kyselylomaketta laatiessa on myös hyvä kiinnittää huomiota lomakkeen rakenteeseen ja kysymysten järjestykseen (Valli 2010, 105). Siispä pyrin sijoittamaan helpoimmat kysymykset kyselylomakkeen alkuun sekä loppuun ja haastavammat kysymykset kyselylomakkeen keskivaiheille. Kyselylomake (ks. liite 1) koostui taustatieto- ja monivalintakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Taustatietoina selvitin sukupuolen, syntymävuoden, opintojen aloittamis- ja päättymisvuoden, sekä työelämävalmiuksiin vaikuttavan aiemman koulutuksen ja työkokemuksen. Lisäksi kysyin millaiseen työhön vastaajat haluaisivat tulevaisuudessa päästä. Halusin selvittää nämä taustatiedot, koska arvelin näiden ominaisuuksien vaikuttavan opiskelijoiden kokemiin työelämävalmiuksiin.

Monivalintakysymysten ensimmäisessä osiossa esitettiin väittämiä koskien koulutusta ja toisessa osiossa väittämiä koskien koettuja työelämävalmiuksia. Väittämiä pyydettiin arvioimaan molemmissa osioissa viisiportaisen Likert-asteikon avulla. Monivalintakysymysten tarkoituksena oli luoda yleistävää kuvaa opiskelijoiden työelämävalmiuksista sekä koulutuksen hyödyllisyydestä ja toimia samalla ajatustenherättäjänä avoimia kysymyksiä varten. Avoimien kysymysten avulla taas oli tarkoitus selventää, mitkä asiat ovat vaikuttaneet vastaajien koettuihin työelämävalmiuksiin. Tavoitteena oli, että opiskelijat pääsisivät itse ilmaisemaan heille merkityksellisiä asioita, jotka olivat vaikuttaneet heidän työelämävalmiuksiensa muodostumiseen. Kysymyksissä oli kuusi aihealuetta: työelämävalmiudet, koulutuksen hyödyllisyys, ammattitaito, huolenaiheet ja voimavarat, halukkuus siirtyä työelämään sekä tuen tarve. Lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus vastata *sana vapaa* -osioon, mikäli heillä oli kysymysten jälkeen mielessään vielä asioita työelämävalmiuksiin ja koulutukseen liittyen. Kyselyn lopussa pyydettiin sähköpostiosoitetta vastaajilta, jotka olivat halukkaita osallistumaan aiheeseen liittyvään haastatteluun.

Kyselylomakkeen huolellinen suunnittelu vaati minulta perehtymistä aiheeseen, jotta lomakkeen vastaukset kuvaisivat mahdollisimman hyvin tutkimusongelmaani. Lisäksi testasin

kyselylomakkeen kolmella testihenkilöllä ennen kyselyn lähettämistä varsinaiselle kohderyhmälle, jotta lomake olisi mahdollisimman selkeä, sekä tuottaisi aineistoa, joka on tutkimusongelman kannalta merkityksellistä. Kyselylomakkeen tarkoituksena oli auttaa hahmottamaan ilmiön laajuutta sekä avartaa käsitystäni tutkittavasta aiheesta tässä kohdejoukossa.

4.4.2 Teemahaastattelu

Suoritin tutkimukseni puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (ks. liite 2), joten haastattelu kohdistui kaikkien haastateltavien kohdalla samoihin teemoihin. Minulla ei kuitenkaan ollut tarkkaan määriteltyjä kysymyksiä tai järjestystä, jossa kysymykset esittäisin. Olin muotoillut valmiiksi joitakin kysymyksiä ja teemoja, jotta kysymykset olisivat mahdollisimman konkreettisia ja havainnollisia. Liian abstraktien kysymysten vaarana on, että tutkittava ilmaisee kokemustensa sijaan omia käsityksiään aiheeseen liittyen. (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 87; Eskola & Vastamäki 2010, 28–29; Hirsjärvi & Hurme 2001, 66; Laine 2007, 37–39.) Etukäteen suunniteltujen teemojen ja kysymysten tarkoituksena oli vain toimia haastattelun tukena, ei rajoittaa sitä, sillä toiveenani oli, että haastateltavat kertoisivat mahdollisimman oma-aloitteisesti kokemistaan työelämävalmiuksista. Teemahaastattelun käyttöä tutkimuksessa helpottaa aihepiiriin ja haastateltavien tilanteeseen tutustuminen (Eskola & Vastamäki 2010, 35; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Siispä kysymysten ja haastattelurunon muodostamisessa käytin apuna aikaisempia tutkimuksia sekä aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Keräsin tutkimukseeni aineistoa myös kyselylomakkeella, joten sieltä nousseet teemat auttoivat muodostamaan haastattelun rungon.

Haastatteluja suunnitellessani pyrin kiinnittämään huomiota siihen, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman lämmin, avoin ja turvallinen. Pyrin luomaan mahdollisimman rennon tilanteen, jotta minun ja tutkittavan välinen vuorovaikutus olisi mahdollisimman vapautunutta, mutta kuitenkin luottamuksellista. Tutkijan taito luoda kontakti tutkittavaan onkin yksi tärkeimmistä fenomenologisen tutkimuksen aineistonkeruun peruspilareista (Lehtomaa 2008, 178). Kysyin haastateltavilta lupaa ottaa heihin yhteyttä tarvittaessa vielä haastattelun jälkeenkin siltä varalta, että haluan tarkentaa joitakin haastateltavan esiin nostamia asioita. Varauduin siis jo etukäteen siihen, että en välttämättä osaa haastattelutilanteessa huomioida kaikkia tärkeitä asioita. Näin minulla oli mahdollisuus vielä haastatteluaineistoa läpikäydessäni tarkentaa aineistosta esiin nousseita huomionarvoisia asioita. (ks. esim. Lehtomaa 2008.)

Teemahaastattelurunko sisälsi kuusi ennalta määriteltyä teemaa: työelämään siirtyminen, työhön soveltuminen sekä omat ominaisuudet ja työelämätaidot, koulutus, tulevaisuuden näkymät sekä työelämävalmiuksia tukeneet asiat koulutuksen ulkopuolella. Nämä teema-alueet kuitenkin

muokkautuivat hieman analyysivaiheessa. Teemahaastattelua analysoidessa onkin hyvä pitää mielessä, että ennalta määritellyt teemat eivät välttämättä osoittaudu aineiston sisältöä ja tutkimusaihetta parhaiten jäsentäviksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

4.5 Analyysi

Analysoin tutkimukseni kvalitatiiviset osuudet laadullista sisällönanalyysiä käyttäen. Laadullisen aineiston analyysitavat voidaan jakaa kolmeen eri analyysimuotoon: aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin sekä teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100). Teoriaohjaava sisällönanalyysi kuvastaa omaa analysointiprosessiani parhaiten. Analysointiani ohjasi siis jonkin verran teoreettinen viitekehys, mutta se ei rajoittanut aineistostani tekemiä tulkintoja. Teoria oli pikemminkin ohjenuoria tarjoava ja ajatusuria aukova. Aikaisemmat tietoni sekä aiheeseen liittyvät teorit toimivat apuna esimerkiksi kyselylomakkeen ja teemahaastattelurungon hahmottelemisessa. Teoria antoi kuitenkin tilaa myös uusille havainnoille ja johtopäätösten tekemiselle. Teoriaohjaavan menetelmän päättelylogiikkaa luonnehditaan kirjallisuudessa abduktiiviseksi eli ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.) Aineistoa analysoidessani teoriasidonnaisuus näkyi erityisesti omien tuloksieni vertailussa aiempiin tutkimuksiin.

Sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata tutkittua ilmiötä ja siitä kerättyä aineistoa tiivistetyssä muodossa. Tarkoituksena on tuoda esille aineistosta havaittuja merkityksellisiä seikkoja mahdollisimman selkeässä ja tiiviissä muodossa kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104–108.) Fenomenologisessa tutkimuksessa painotetaan myös sitä, että mitään tutkittavan kokemuksiin vaikuttavia merkityssisältöjä ei saisi jättää huomiotta (Laine 2007, 41). Aineistoa tiivistäessä tutkijan on tärkeää tiedostaa omat näkemyksensä, jotta aineistosta ei valikoidu vain tutkijan omaa näkökulmaa tukevia yksityiskohtia (Eskola & Suoranta 1998, 137–139).

Pyrin analysoimaan tutkimuksen eri osat aluksi erillisinä kokonaisuuksina. Näitä olivat haastatteluaineisto sekä kyselylomakkeen monivalintakysymykset ja avoimet kysymykset. Tavoitteenani oli, että tutkimuksen eri osat vaikuttaisivat mahdollisimman vähän toisista osista tekemiini tulkintoihin. Analysoituani aineistot erillisinä kokonaisuuksina toin ne taas lähemmäs toisiaan, mikä mahdollisti eri aineistojen vertailun ja aiheen kattavamman ymmärtämisen.

4.5.1 Kyselylomakkeen analyysi

Kyselylomakkeen analyysissä lähdin liikkeelle avointen kysymysten vastauksista, koska halusin perehtyä näihin vastauksiin mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Analysoin vastaukset sisällönanalyysiä sekä sisällön erittelyä käyttäen. Luin vastaukset useaan otteeseen läpi, jotta niistä muodostuisi minulle kattava yleiskäsitys. Kun aineisto oli tullut minulle tutuksi aloin etsiä vastauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Pyrin kirjaamaan ylös kaikki erilaiset näkökulmat, jonka jälkeen kiinnitin huomiota siihen, esiintyikö aineistossa joku tiettyntyyppinen vastaus useamman kerran. Vähitellen aineistosta alkoi hahmottua eri teema-alueita. Lopulta vastauksista työelämävalmiuksia kuvaamaan muodostui neljä teemaa: tulevaisuuden näkymät, oma osaaminen ja soveltuminen ammattiin, koulutus työelämävalmiuksien tukijana sekä kokemuksen merkitys ammatillisiin valmiuksiin. Osaan teema-alueista muodostui myös alateemoja, jotka helpottivat aineiston hahmottamista. Tulososiossa olen esitellyt avointen kysymysten analysoinnin apuna käyttämiäni taulukoita teema-alueittain. (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–106, 120–121.) Taulukoissa on nähtävissä opiskelijoiden vastauksissa ilmenneet asiat tutkijan omin sanoin tiivistettynä sekä niiden esiintymiskertojen määrä eri vastauksissa.

Kyselylomakkeen Likert-asteikolliset kysymykset analysoin SPSS-ohjelmistoa hyödyntäen. Selvitin jokaisen väittämän kohdalla, miten opiskelijoiden vastaukset jakautuivat vastausvaihtoehtojen kesken. Näistä saadut prosenttiosuudet kokosin havainnollisuuden vuoksi taulukoihin (ks. liite 1). Taulukon luettavuutta helpottaakseni jätin tuloksia esitellessäni *”En osaa sanoa”* vaihtoehdon taulukoimatta. Kyselylomakkeesta tekemieni taulukoiden avulla sain luotua yleiskuvaa tutkittavasta aiheesta. Ne myös helpottivat teemahaastattelurungon muodostamista.

4.5.2 Haastatteluaineiston analyysi

Haastatteluaineistoa analysoidessani pyrin lähtemään liikkeelle mahdollisimman ennakkoluulottomasti, vaikka kyselylomakkeen analyysistä mieleeni oli ehtinyt nousta ajatuksia opiskelijoiden työelämävalmiuksista ja koulutuksen hyödyllisyydestä. Pyrin kuitenkin pitämään nämä tutkimuksen eri osat etäällä toisistaan haastatteluaineiston analyysin alkuvaiheessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta tehdään tulkintoja koko tutkimusprosessin ajan, joten tulkintaa ja analyysiä on hankala erottaa toisistaan. Aineiston analysointi alkaa siis jo haastatteluvaiheessa. (Eskola & Suoranta 1998, 149; Hirsjärvi & Hurme 2001, 152.)

Aineiston luotettavuutta parantaakseni pyrin litteroimaan haastattelut analysoitavaan muotoon mahdollisimman pian varsinaisen haastattelutilanteen jälkeen (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 136, 185). Litteroituani haastattelut luin aineiston läpi moneen kertaan, jotta se tulisi minulle tutuksi ja saisin muodostettua siitä itselleni kokonaiskuvan. Vähitellen litteroimastani tekstistä alkoi hahmottua merkityksellisiä seikkoja, joita nostin esille alleviivaamalla. Siten sain pelkistettyä aineistosta tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Tämän jälkeen pyrin löytämään alleviivatusta tekstistä eri merkitysten väliltä löytyviä yhtäläisyyksiä ja muodostamaan näin merkityskokonaisuuksia (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 64; Moilanen & Räihä 2007, 55; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–111). Vähitellen merkityskokonaisuudet alkoivat ryhmittäytyä omiksi teemoikseen. Teemoittelu on yksi laadullisen tutkimuksen perusmenetelmistä, jolla pyritään erittelemään ja jäsentämään aineistosta olennaista tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 174–187). Ryhmittely helpotti myös oman aineistoni analysointia ja järjestämistä. Ilmiöiden havaitseminen ja yhdistäminen teoreettiseen viitekehykseen helpottui teema-alueet muodostettuani.

Aineistoa analysoidessani pyrin tuomaan esille mahdollisimman tarkasti omaa pohdintaani, sillä laadullisen tutkimuksen haasteena on tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä toistettavuus (Eskola & Suoranta 1998, 222). Teema alueet- alueet löydettyäni pyrin lähestymään aineistoa aina uudesta näkökulmasta käsin, sekä kyseenalaistamaan jo tekemiäni tulkintoja (ks. esim. Laine 2007, 36–37). Kun olin saanut haastatteluaineistosta tekemiäni tulkinnat selkeään muotoon pystyin tuomaan kyselylomakkeista tekemiäni analyysin lähemmäksi haastatteluista tekemiäni havaintoja. Tämä mahdollisti tulosten vertailun ja erilaisten havaintojen tekemisen tutkittavasta ilmiöstä.

5 TULOKSET

5.1 Opiskelijoiden kokemuksia omista valmiuksistaan ja halukkuudesta siirtyä työelämään

Opiskelijat vaikuttaisivat olevan valmiita siirtymään työelämään viimeisenä opiskeluvuotenaan, sillä kaikki (24) kyselylomakkeeseen vastanneista oli yhtä mieltä kyselylomakkeen väittämän ”*Koen olevani valmis siirtymään työelämään*” kanssa. Lisäksi lähestulkoon kaikki vastaajat kokivat oman ammatillisen osaamisensa riittäväksi, ja näin ollen he kokivat myös olevansa päteviä toimimaan kasvatusalan työtehtävissä. Opiskelijat luottivat omaan selviytymiseen työelämässä, vaikka omat työelämätaidot koettiin jollain osa-alueilla vielä puutteellisiksi. Opiskelijat luottivat siihen, että kaikkia työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja ei tarvitsekaan osata vielä työelämään siirryttäessä, ja että jatkuva keskeneräisyyden tunne kuuluu opettajan työhön. Haastattelujen sekä kyselylomakkeen avointen vastausten perusteella opiskelijat hyväksyivät oman osaamattomuutensa osana opettajaksi kasvamista. Opiskelijoita helpotti myös ajatus siitä, että muutkin vasta valmistuneet opettajat ovat yhtä osaamattomia. Lisäksi elinikäisen oppimisen ja opettajana kasvamisen ajateltiin olevan olennainen osa opettajan ammattia.

"No on kyllä aika epävarma olo. Silleen varma että tietää, että on kaikilla muilla varmaan yhtä epävarma olo. Että niin ku jonkin näkönen varmuus on ehkä tullu siitä itelle, että ei sitä ikinä oo niin ku valmis opettajan ammatissa." (H1)

"Kyllä mä koen et mulla varmaan ihan tarpeeks hyvät tähän vaiheeseen on että. Vasta valmistuneet luokanopettajan työelämävalmiudet. Ni varmaan ihan semmoset, semmoset hyvät että." (H3)

Vaikka opiskelijat kokivat olevansa valmiita siirtymään työelämään, se myös huoletti osaa opiskelijoista, sillä 12 (50 %) vastaajista oli samaa mieltä väittämän ”*Työelämään siirtyminen huolettaa minua*” kanssa. Opiskelijoilla oli kuitenkin vahva luottamus omaan selviytymiseen tulevaisuudessa, koska kukaan vastaajista ei ollut eri mieltä väittämän ”*Uskon selviytyväni työelämässä*” kanssa. Kyselylomakkeen avointen vastausten sekä haastattelujen perusteella muiden korkeat odotukset noviisiopettajan osaamisesta loivat epävarmuutta opiskelijoiden kokemuksiin omista ammatillisista valmiuksistaan. Myös muiden negatiiviset odotukset noviisiopettajan työssä

suoriutumista kohtaan saattoivat luoda opiskelijoille ristiriitaisia tunteita omasta osaamisestaan. Siispä muiden odotukset saattavat luoda opiskelijalle epävarmuuden tunteita omasta työssä suoriutumisestaan vaikka luottamus omaan pärjäämiseen olisikin muutoin hyvä. Usein vasta-alkanut noviisiopettaja kokeekin työnsä hyvin raskaaksi ulkoa tulevien odotusten, oman osaamisensa sekä kontekstin luomien rajojen ristitulessa (Blomberg 2008, 55). Opiskelijalla voi olla myös paineita tuoda esiin omaa osaamistaan uudessa työyhteisössä (Heikkinen ym. 2012, 47–48).

"Et tavallaan jos työyhteisö olettaa että sä osaat ja sitte sä et osaakaan niin sitte tulee sellanen olo että en mä ehkä ihan riittäkkään." (H1)

"Mä ehkä koen silleen että mä ite tiän että mä pärjään ja mulla ei oo mitään ongelmaa sen kanssa. Mä tiedän että mä pärjään ja tuun siellä luokassa toimeen ja osaan sen homman ihan ok. Mutta sit semmonen olo mitä muut aattelee musta niin se on aika vahva. Että jos muut aattelee että ku toi on tommonen ni, ni miten se voi pärjätä. Tai niin ku ehkä jännittää niitä muita ihmisiä." (H2)

Opiskelijat olivat vastausten perusteella myös hyvin motivoituneita siirtymään työelämään, sillä 20 (83 %) vastaajista oli yhtä mieltä väitteen *"Olen halukas siirtymään työelämään"* kanssa. Tosin 11 (46 %) vastaajista olisi halunnut jatkaa opiskelua, mikäli se olisi toimeentulollisesti mahdollista. Suurin osa vastaajista halusi kuitenkin siirtyä nopeasti työelämään, sillä vastaajista suurin osa (75 %) oli eri mieltä väitteen *"Minulla ei ole kiire siirtyä työelämään"* kanssa. Kyselylomakkeen avointen vastausten sekä haastattelujen perusteella työelämään siirtyminen nähtiin mahdollisuutena jatkaa elämässä eteenpäin, joten se koettiin tällä hetkellä houkuttelevammaksi vaihtoehdoksi kuin opintojen jatkaminen. Myös toimeentulon turvaaminen motivoi opiskelijoita siirtymään työelämään lähitulevaisuudessa. Haastattelujen perusteella opiskelijat olivat kuitenkin halukkaita opiskelemaan lisää vielä työelämään siirryttyään. Opiskelijat halusivat erityisesti laajentaa tutkintoaan etenkin sivuaineiden osalta, koska sen uskottiin parantavan omia työllistymismahdollisuuksia. Opiskelu työelämässä saatettiin nähdä myös työelämän kannalta hyödyllisemmäksi, koska opintojen ajateltiin vastaavan tällöin paremmin työelämän tarpeita. Opintojen laajentaminen nähtiin myös mahdollisuutena laajempaan työnkuvaan tulevaisuudessa.

"Vähän mä oon vielä silleen et mä en oo ihan vakuuttunu siitä, et jaksanko mä sit oikeesti niin ku eläkeikään asti. Et senki takia on niin ku nyt lukenu vähän sitä elämänkatsomustietoo silläki mentaliteetillä että jos sitä ei vaikka tuota luokanopettajan työtä jaksakaan niin sitte on jotain niin ku vaihtoehtoja. Mua kiinnostaa toi lukio. Et mua kiinnostaa toi lukio mahollisuus siinä." (H1)

"Joo. Oon kyllä. Tää on vähän ku on ollu niin vaikeita monet asiat täällä koulussa ja sillai. Ni ihan kiva mennä töihin, ja saada rahaa. Ja saa sitte tavallaan siellä opiskella lisää. En mä nää että tää opiskelu loppuu tähän, että kyllä mä töissä aion

vielä opiskella ja lukea ja, sillai. Mutta sitte se tulee johonki käyttöön suoraan se tieto. Ni sikse se on ehkä motivoivampaa." (H2)

"Than ehdottomasti. Että kyllä mä toisaalta oisin voinu vielä opiskellakkin, että just näitä sivuaineita millä sitten sais vielä vähän paremmat paperit niin se on justiisa. Mutta kyllä tota mä oon nyt niin kauan opiskellu että nyt saa riittää. Välillä tarvii kahen ihmisen tuloilla elää. Ettei tarvii miehen tulojen varassa elää." (H3)

Opiskelijat siis vaikuttaisivat olevan valmiita siirtymään työelämään, vaikka oman osaamisen koettiinkin olevan ristiriidassa muiden odotusten kanssa. Opiskelijat olivat kuitenkin hyväksyneet oman osaamattomuutensa kuuluvan opettajan uran alkuvaiheeseen. Elämässä eteenpäin pääseminen motivoi opiskelijoita siirtymään työelämään, vaikka toisaalta myös opintojen laajentaminen koettiin houkuttelevana vaihtoehtona parempien työllistymismahdollisuuksien toivossa.

5.2 Opiskelijoiden kokemuksia omasta osaamisestaan

Tutkimusaineiston perusteella opiskelijoiden kokemuksiin omista ammatillisista valmiuksista vaikuttaa, millaiseksi he kokevat oman ammatillisen osaamisensa. Suurin osa opiskelijoiden kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa mainitsemista työelämävalmiuksiin vaikuttavista tekijöistä koski omia taitoja. Suurelta osin nämä taitoihin liittyvät kokemukset koskivat omia puutteellisia ammatillisia taitoja, jotka vaikuttivat heikentävästi opiskelijoiden kokemiin työelämävalmiuksiin. Tosin myös työelämään varmuutta tuovia taitoja oli mainittu runsaasti.

Opiskelijat kokivat perusopetustyön selvästi omaksi vahvuudekseen. Opetustilanteet ja oppilaiden kanssa toimiminen mainittiin kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa sekä haastatteluissa useaan otteeseen työelämään varmuutta tuovana tekijänä. Tosin osa opiskelijoista koki omat ryhmänhallintataitonsa puutteelliseksi. Ryhmänhallintataidoissa opiskelijoita pohditutti erityisesti ryhmähengen ja viihtyisän työskentelyilmapiirin luominen luokkaan sekä ongelmatilanteissa toimiminen: mitä opettaja saa tai ei saa tehdä. Myös puutteelliset tiedot ja taidot opetuksen ulkopuolisiin liittyvissä asioissa aiheutti opiskelijoille epävarmuuden tunteita omasta osaamisestaan. Muun muassa puutteellinen osaaminen oppilaiden arvioinnissa mainittiin usein kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa sekä haastatteluissa omiin työelämävalmiuksiin epävarmuutta aiheuttavana tekijänä.

Lisäksi koulun yleisten käytäntöjen ja arjen hallintaidot taidot koettiin usein omaksi heikkoudeksi, mikäli niistä ei ollut vielä paljoa kokemusta työelämästä. Toisaalta taas opiskelijat, joilla oli runsaasti kokemusta varsinaisesta työelämästä kokivat juuri arjenhallintataidot sekä suunnittelu ja organisaatio taidot omaksi vahvuudekseen. Kyselylomakkeeseen vastanneista yhdeksän (37,5 %) oli eri mieltä väittämän ”Koen hallitsevani koulun yleiseen toimintakulttuuriin ja

arkeen liittyvät asiat.” kanssa. Näistä avoimissa vastauksissa mainittiin muun muassa lukuvuoden kokonaissuunnittelu ja lukuvuoden kiertoon liittyvät käytännöt, paperityöt, koulun byrokratia, lakiasiat ja opettajan velvollisuudet. Haastatteluaineiston perusteella myös opetussuunnitelman puutteellinen hallinta loi epävarmuutta omasta ammatillisesta-osaamisesta. Näiden taitojen kehittymiselle olisikin tärkeää, että opiskelijat pääsisivät jo opintojensa aikana tutustumaan kokonaisvaltaisesti koulun arkeen ja käytäntöihin sekä opetuksen suunnitteluun pitkällä aikavälillä (ks. esim. Jyrhämä 2005, 25; Sahi 2009, 96).

Muutamassa kyselylomakkeen avoimessa vastauksessa mainittiin, että oma osaaminen koettiin vahvemmaksi, mikäli opettajan työt voisi aloittaa sillä luokka-asteella, mistä opiskelijalla oli harjoitteluiden tai sijaisuuksien myötä kertynyt eniten kokemusta. Siispä koulutuksen aikana olisikin hyvä huolehtia siitä, että opiskelijoiden harjoittelut osuisivat mahdollisimman vaihtelevasti eri luokka-asteille, ellei opiskelijalla ole haaveena erikoistua tulevaisuudessa vain johonkin tiettyyn luokka-asteeseen, kuten esimerkiksi esi- ja alkuopetukseen. Avointen vastausten sekä haastatteluaineiston perusteella opiskelijat kokivat epävarmuutta etenkin pienten oppilaiden opettamisesta. Esimerkiksi lukemaan opettamisesta oli koulutuksen aikana saatu vain hyvin vähän tietoa.

"Et sitte semmosia ehkä niin ku mitä ei koe ehkä hallitsevansa niin esimerkiks opetussuunnitelma on mulle niin ku aivan. Mulla ei oo mitään käsitystä minkä luokkalaisen pitää osata mitäkin. –Mutta niin ku sitte ehkä myös sellaset niin ku lainsäädännölliset tai tollaset niin ku työsuhteisiin liittyvät ja tommoset kaikki –.Ja niin ku et tollaset ja ehkä sellaset hallinnolliset asiat noissa opehommissa on vähän sillai niin ku hämäränpeitossa itellä." (H1)

"Miten osaa sen kokonaisuuden handlata. Ja jos tulee ykkösluokka niin miten ne opettaa lukemaan." (H2)

"No ehkä se että ku mä oon tehny niitä sijaisuuksia, mä oon tehny niitä ni on ollu sellasta yhtä viiva viittä päivää ja sitte nyt mä oon ollu resurssiopettajana ja. Että semmosta eri luokissa työskentelyä ja semmosta et jotenki sit jos sen oman luokan saa niin sit se kokonaisuus on ihan erilainen, se vastuu ja muu että." (H3)

Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa opiskelijat mainitsivat usein omat työelämävalmiutensa puutteellisiksi eri aineiden ja niiden opetusmetodien hallinnassa. Vain yksi kyselylomakkeeseen vastanneista mainitsi hallitsevansa opetusmenetelmiä siinä määrin, että ne olivat tuoneet varmuutta hänen työelämävalmiuksiinsa. Haastatteluaineiston perusteella opiskelijat kokivat omat valmiutensa riittäviksi useiden lukuaineiden opettamisessa, mutta erityisen paljon opiskelijoita huolesti taito- ja taideaineiden opettaminen. Esimerkiksi omat taidot musiikin opettamisessa mainittiin haastatteluissa usein riittämättömiksi. Oma harrastuneisuus koulutuksen ulkopuolella näyttäisi kuitenkin parantavan

opiskelijoiden luottamusta näiden aineiden opettamisesta selviytymiseen työelämässä. Kyselylomakkeen avointen vastausten perusteella myös puutteelliset tiedot erilaisista oppimisympäristöistä sekä taitamattomuus teknologian käytössä lisäsi joidenkin opiskelijoiden epävarmuutta omista työelämävalmiuksistaan. Kyselylomakkeen monivalintakysymyksissä vain 5 (21 %) vastaajista oli yhtä mieltä väittämän ”Koen saaneeni riittävät valmiudet hyödyntää teknologiaa työssäni”.

"Varmaan just näissä taitoaineissa tai taideaineissa toi aineenhallinta (epäilyttää). – Että oppiaineista mä aattelen että kyllä mä nyt ihan perus luku tai niin ku äidinkielen ja matematiikan ja kaikki bilsat ja tommoset että kyllä mulla niissä se aineenhallinta, ihan hyviin, ja riittää ja aattelen että varmaan pystyn ihan semmosta motivoivaa innostavaa opetusta niissä toteuttaa että." (H3)

"Ehkä nyt jotkut omat harrastukset vois aatella että kuitenkin luokanopettaja työssä tarvii, kaiken näkösiä taitoja että, käsitöihin ja musiikkiin ja tommosiin liittyviä ja. Sitte ihan oman harrastuneisuuden kautta että, niitä ei oo opinnoissa juuri hirveen paljoo." (H3)

Myös inklusiivinen koulu ja sen myötä yhä heterogeenisempi oppilasaines vaikuttaisi aiheuttavan jonkin verran epävarmuutta opiskelijoiden kokemuksiin työelämävalmiuksiin. Vastaajista 15 (62,5 %) oli eri mieltä väittämän ”Koen saaneeni riittävät valmiudet inklusiivisessa koulussa toimimiseen” kanssa. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa osa vastaajista koki omat taitonsa puutteelliseksi erilaisia oppilaita kohdatessaan. Opiskelijoita huolesti tässä erityisesti oppimisvaikeuksien tunnistaminen sekä opetuksen eriyttäminen kaikenlaisia oppijoita palvelevaksi. Myös vaikeista ongelmista kärsivien oppilaiden kanssa työskentely ja heidän asioistaan huolen kantaminen arvelutti opiskelijoita. Aloittelevan opettajan kokemukset voivatkin muodostua hyvin raskaiksi todella heterogeenisen oppilasryhmän parissa (Blomberg 2008, 200). Siispä koulutuksen aikana opiskelijoiden olisi hyvä päästä harjoittelemaan selviytymistä vaikeista ja ylivoimaiselta tuntuvista tilanteista oppilaiden kanssa ohjaavan opettajan avustuksella (Blomberg 2009, 128).

"No mä oon tehny erkkapedaa joku kymmenen pistettä mut en mä nyt tiä jäiks siitä sillä tavalla nyt käteen mitään. Mua huolettaa hirveesti se että sitten kun kuitenkin luokalla, melkein kaikilla luokilla tuppaa olemaan erityisoppilaita tai jotakin erityistä tukea vaativia lapsia. Ni se että miten sitä niin kun siitä. Kuinka osaan tukea." (H4)

Tutkimuksen mukaan opiskelijat luottivat työelämävalmiuksiinsa omissa yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissaan. Monivalintakysymyksissä 23 (95,9 %) vastaajista oli yhtä mieltä väittämän ”Koen omat vuorovaikutustaitoni riittäviksi” kanssa. Kuitenkin kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa suuri osa etenkin niistä opiskelijoista, joilla ei ollut paljoa kokemusta

työelämästä, koki epävarmuutta omista vuorovaikutustaidoistaan pohtiessaan oppilaiden vanhempien kohtaamista, vaikka vuorovaikutustaidot koettiin muutoin riittäviksi. Toisaalta taas ne vastaajat, joilla oli selkeästi enemmän kokemusta työelämästä ja vanhempien kohtaamisesta, kokivat vuorovaikutustaitonsa oppilaiden vanhempia kohdatessa omaksi vahvuudekseen. Myös haastatteluaineiston perusteella vanhempien ja kollegoiden kohtaaminen koettiin helpommaksi, mikäli siitä oli aiempaa kokemusta. Vanhempien kohtaamisessa opiskelijoille loi erityisesti paineita vanhempien odotukset ja oma vakuuttavuus opettajana.

"Ei mua niin ku sellanen kahdenkeskinen kommunikointi vanhempien kanssa pelota. Mut ehkä semmoset niin ku vanhempianillat ja tällaset suuremmat tapahtumat. — se (pelottaa) että pitäis olla jotenki asiantunteva ja vakuuttaa." (H2)

Työelämästä saatu kokemus vaikuttaisi lisäävän huomattavasti opiskelijoiden itsevarmuutta omista työelämävalmiuksistaan oppilaiden vanhempia kohdattaessa. Tästä voisi päätellä, että myös koulutuksen aikana opiskelijoiden olisi hyvä saada kokemusta oppilaiden vanhempien kohtaamisesta esimerkiksi lisäämällä opiskelijoiden mahdollisuuksia osallistua vanhempainiltoihin. Koulutuksen riittämätön opiskelijoiden ohjaus vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön on huomioitu aiemminkin opettajankoulutusta koskevissa arvioinneissa (Opetusministeriö 2007, 19). Lisäksi opiskelijat, joilla oli enemmän kokemusta työelämästä, kokivat omat yhteistyö- ja vuorovaikutustaitonsa riittäviksi myös kollegoiden kanssa työskennellessään. Vuorovaikutusta ja yhteistyötä olisikin hyvä harjoitella myös muiden oppilaan kasvun kanssa tekemisissä olevien henkilöiden ja tahojen kanssa. Riittävät ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot auttaisivat tukemaan noviisiopettajan työssä jaksamista sekä ammatillista kasvua (Patrikainen 2009, 17).

Tutkimuksen perusteella opiskelijat siis kokivat omat ammatilliset valmiutensa riittäviksi asioissa, joista heillä oli runsaammin kokemusta. Sitä vastoin epävarmuutta koettiin asioista, josta opiskelijoilla ei ollut ollenkaan, tai hyvin vähän kokemusta. Myös haastatteluaineisto tuki tätä havaintoa. Patrikaisen mukaan opettajankoulutuksessa keskeisiä pedagogisia sisältöjä ovat ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot sekä oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen ehkäisy. Myös opetussuunnitelman laadinta, monikulttuurisuus, oppilaan ohjaus, työyhteisön kehittämisvalmiudet, tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö sekä ohjaus- ja arviointitaidot ovat tärkeitä opettajan työssä tarvittavia pedagogisia taitoja. Näiden taitojen riittävä hallitseminen tukee noviisiopettajan omaa jaksamista ja luo pohjan ammattitaidon kehittymiselle. (Patrikainen 2009, 17.) Opiskelijoiden vastauksissa näissä taidoissa koettiin kuitenkin puutteita työelämävalmiuksia ajatellen, joten koulutus ei ole pystynyt tarjoamaan kaikille opiskelijoille riittävästi tukea näiden taitojen kehittämisessä

Taulukko 1. Opiskelijoiden kokemuksia omasta osaamisestaan. Suluissa kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa mainittujen asioiden lukumäärä (N=24).

Oma osaaminen	Opiskelijat luottivat omaan osaamiseensa	<ul style="list-style-type: none"> • perus opetustyö ja oppilaiden kanssa toimiminen (12) • yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot (6) • kodin ja koulun yhteistyö (5) • kollegoiden kanssa työskentely (5) • työelämätaidot ja arjenhallinta (3) • ajanhallinta, organisointi ja suunnittelutaidot (2) • opetusmenetelmien hallinta (1)
	Opiskelijat eivät luottaneet omaan osaamiseensa	<ul style="list-style-type: none"> • kodin ja koulun yhteistyö (11) • opetusmenetelmien ja eri aineiden hallinta (6) • koulu organisaationa, koulun byrokratia, lait ja opettajan velvollisuudet (5) • erilaiset oppimisympäristöt ja metodit (4) • lukuvuoden kokonaissuunnittelu (4) • arviointi (3) • ryhmänhallintataidot (3) • erilaisten oppilaiden kanssa toimiminen (2) • teknologian käyttötaidot (2)

5.3 Kokemusten merkitys ammatillisiin valmiuksiin

Tutkimuksen perusteella koulutuksen lisäksi useat formaalin koulutuksen ulkopuolella vaikuttavat tekijät ovat yhteydessä opiskelijoiden kokemiin työelämävalmiuksiin, sillä 91,7 % vastaajista oli samaa mieltä väitteen ”Koen saaneeni varmuutta työelämään siirtymiseen koulutuksen ulkopuolisilta elämän osa-alueilta” kanssa. Myös aiemmissa tutkimuksissa jo työssä olleilta opettajilta kysyttäessä he ovat vastanneet oppineensa tärkeimmät työelämätaidot formaalinkoulutuksen ulkopuolelta (Heikkinen ym. 2012, 4). Vaikuttaisi siis siltä, että opiskelijat saavat välineitä oman ammatillisuutensa rakentamiseen runsaasti myös koulutuksen ulkopuolisilta elämän osa-alueilta.

Työelämävalmiuksiin formaalin koulutuksen ulkopuolella vaikuttaisi voimakkaimmin vaikuttavan opiskelijoiden aiempi kokemus työelämästä ja kasvatusalalta sekä positiiviset kokemukset käytännön työstä. Positiiviset kokemukset olivat tukeneet opiskelijoiden ammatillista itsevarmuutta sekä luoneet uskoa työelämässä selviytymiseen. Vastaajat kokivat myös sosiaalisten kontaktien sekä työelämään luotujen verkostojen vaikuttavan myönteisesti omiin työllistymismahdollisuuksiin sekä työelämävalmiuksiin. Kokemukset työyhteisöön sosiaalistumisesta loivat uskoa omiin vuorovaikutustaitoihin sekä kykyyn sosiaalistua myös tuleviin työyhteisöihin. Sijaisuuksien tekeminen opintojen aikana oli auttanut opiskelijoita myös

huomaamaan opettajan työn helpottuvan kokemuksen myötä, mikä oli luonut varmuutta tulevaisuudessa työssä selviytymiseen.

Lisäksi aiempi koulutus tai kokemus muilta aloilta koulutukseen tultaessa vaikuttaisi tukevan ammatillista kasvua ja ammatillisia valmiuksia erityisesti silloin kun ne ovat liittyneet lasten ja heidän perheidensä kanssa työskentelemiseen. Kokemus työelämästä on voinut opettaa opiskelijalle yleisiä työelämävalmiuksia, kuten elämänhallinta ja vuorovaikutustaitoja, jonka ansiosta opiskelija luottaa myös uudessa ammatissa selviytymiseen. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa sekä haastatteluissa opiskelijat mainitsivat aiemman työelämäkokemuksen auttaneen heitä muun muassa ymmärtämään oman ajankäytön rajallisuutta ja sosiaalisen kanssakäymisen normeja sekä parantaneen heidän itseluottamusta ja suunnittelutaitoja. Kokemuksen myötä opiskelijat olivat myös oppineet olemaan itselleen armollisia: aina ei ole mahdollista toimia omien ideaalien mukaisesti. Lisäksi omien lasten saaminen ja heidän kanssaan saadut kokemukset kasvattajuudesta nähtiin hyödylliseksi omien työelämävalmiuksien kannalta. Myös ikääntyminen sekä tätä kautta kertynyt elämäkokemus ja identiteetin vakiintuminen vaikuttavat positiivisesti opiskelijan ammatillisten valmiuksien kokemiseen. Ikään liittyy erilaisia kulttuurisia uskomuksia, rooleja ja odotuksia, jotka voivat myös osaltaan vaikuttaa ammatillisen identiteetin kehittymiseen (Paloniemi 2007, 50–51).

"Et siihen on niin kun just sen vuoden aikana ni, se oli niin ku pakko opetella että. Et on se tavallaan se tietty määrä mitä panostaa ja sit se saa niin ku riittää et et niin ku sellasen... sellasen niin ku ehkä jollaintavalla sellasen rentoutumisen on jo oppinu osaltaan tossa työssä,—." (H1)

"Että ainaki sellasta niin ku varmuutta, tai tottakai mitä enemmän on kokemusta niin jotenki helpompi toimia siellä luokassa oppilaiden kanssa." (H1)

"Jotenki sit mä aattelen että sitte ku mulla on se koulutus niin sen lisäksi on luokanopettajakoulutus ni sit mulla on kuitenkin yhteiskuntatietäistäki mä oon ollu sosiaalityössä. Tein pikkase sijaisuutta ja tollasta et mulla on vähän sieltä semmosta kokemusta ja näkemystä, ja sitten on itellä kaks lasta niin sekin on sitte yks sellanen asia joka varmasti aika. Että en oo ainakaan ihan suoraan koulusta kouluun menny ja siitä suoraan valmistunu. että vähän kuitenkin elämäkokemusta karttunu sitten siinä varrella." (H3)

"Mä en nyt tiä onks tää harhakuvitelmaa sitten kuitenkin niin kun työelämäkokemusta mulla on. Ja jotenki sillä tavalla että, että no. En niiden pienten lasten kanssa en oo todellakaan ollu. Mutta mulla on nyt täällä hetkellä kaks pientä alle kouluikästä lasta itellä. Että on sillä tavalla on lasten kanssa olemisen kokemusta. — —Mutta että, mä aattelen että. No työ opettaa. Tai ainaki mä oon aikasemmin työkokemusten kautta aatellu että kyllä sitä on hyvin epävarma kaikessa alussa ollu ja ihan ollu tyhjällä melkeinpä. Et ei se aikasempi tutkinto oo mua niin ku siihen työhön, niihin töihin oo mitä mä oon sit lopulta tehny niin kauheesti valmentanu." (H4)

Kyselylomakkeen avointen vastausten sekä haastattelujen perusteella opettajan sijaisena toimiminen koulutuksen aikana tarjoaa opiskelijoille kokemuksia aidosta opettajan työstä. Tämä oli auttanut opiskelijoita ymmärtämään koulutuksesta saatavan teoreettisen tiedon merkityksen käytännön työssä. Myös teoreettisen tiedon sisäistäminen oli helpottunut työelämäkokemusten myötä. Siispä työelämä ja opinnot tukevat yhdessä opiskelijan ammatillisia ajattelun taitoja. Tutkimuksen perusteella työelämässä toimiminen opintojen aikana tukee myös opiskelijoiden opiskelumotivaatiota sekä ammatillista kasvua. Sijaisena toimiminen tarjoaa opiskelijoille kokemuksia oppilaiden kanssa omillaan pärjäämisestä ja siinä onnistuminen lisää opiskelijoiden uskoa omaan kykyihinsä. Kokemukset aidosta työympäristöstä auttaa opiskelijoita myös suuntaamaan omia valinnaisia opintoja siten, että ne palvelevat parhaiten omia työelämätarpeita sekä mielenkiinnon kohteita. Tulokset tukevat sosikonstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan ihmisen oppimista ohjaavat ihmisen aiemmat kokemukset, motivaatio sekä mielenkiinnonkohteet (ks. esim. Beck & Kosnik 2006, 9–15).

"Siis enemmän ku mistään muusta (on saanut työelämä valmiuksia). Et tuntuu, et siellä mun mielestä on niin ku oppinu ku on ollu et... On ehkä sellanen olo, että hirveesti ei välttämättä oppinu siitä ite opiskelusta. Et se on ollu ehkä enemmän semmosta omaa henkistä kasvamista siihen opettajuuteen, et on niin ku jotenki ehkä... Yliopistolla on ollu sellanen merkitys, että se on ollu siellä semmosessa jotenki niin ku ajatuksia virittävässä ympäristössä. Et sitä kautta on sit tullu niitä kasvun kokemuksia ja ajatuksia, mutta... Mutta ei niin ku ehkä varsinaisesti siitä opetuksesta oo tullu semmonen olo että, et nyt ois jotenki ihan hirveesti oppinu tässä." (H1)

"—Ja sit ku mulla on kuitenkin opiskelukavereita jotka ei oo tehny sijaisuuksia lähes ollenkaan niin kyllä se kun heidän kanssa juttelen, niin on meillä aika erilaiset tilanteet. Just että heitä jännittää työelämään meno aika paljon enemmän kuin ittee kuitenkin. Kyl se nyt jo tietää mitä se on." (H1)

"—Mä luulen että jos ei sitä vuotta ois ollu sijaisena ni ois ehkä vähän epärealistisempi kuva itsestä opettajana et." (H1)

"—Mut et kyl niin ku sellasia kouluja missä nyt on tehny sijaisuuksia niin niihin nyt ainaki vois olla hyvä laittaa jotain sähköpostia, että oon valmistunu et jos jotain sijaisuuksia on. Et onko jotain pidempiä tarjolla." (H1)

"Sit sijaisuudet on tosi hyödyllisiä myös, koska siellä saa sitten taas pärjätä ihan omillaan ja siinäki oppii paljon ja..." (H2)

"Mä oon kyllä, mä oisin sitä mieltä että ensin kolme vuotta pitäis olla koulua ja sit pitäis olla joku pidempi, tyylin puolen vuoden pakollinen työssäolo jakso, ja sitte vasta tehä toi maisteri. Ni sais tosi paljon enemmän irti, ja osais niin ku noista syventävistä opinnoista niin ku just valita sen mitä näkee tärkeeks ja mihin haluaa keskittyä. Että ku on tehny niitä sijaisuuksia ni se on kyllä tuonu tosi paljon lisää motivaatiota noihin syventäviin opintoihin." (H2)

Myös resurssiopettajana toimiminen vaikuttaisi tukevan opiskelijoiden ammatillista kasvua, sillä se antaa mahdollisuuden tutustua erilaisiin oppimisympäristöihin ja luokkahuonekäytäntöihin. Resurssiopettajana toimiminen voi tarjota opiskelijalle turvallisen siirtymävaiheen opettajan työhön, koska se ei vaadi niin paljon vastuuta opetuksen ulkopuolisissa asioissa. Resurssiopettajana toimiminen tarjoaa noviisiopettajalle ikään kuin tarkkailijan paikan, jossa hänellä on mahdollisuus tutustua eri-ikäisiin oppilaisiin ja erilaisiin opetusmetodeihin sekä laajentaa käsitystään opettajan työhön kuluvista tehtävistä.

"No siis sen puoleen se on tosi hyvä että siinäki (resurssi opettajana toimimisesta) saa kokemusta monesta eri, että ku mäki oon, oon tota. No tuolla koulussa missä mä oon, niin siellä on yhdysluokat et ykkäskakkonen kolmosnelonen ja vitoskutonen et mä on kaikkien niitten kans tekemisissä. Et sieltä tulee vähän kaikilta niiltä ikäluokilta kokemusta. Ja sit erilaisten, erilisia opettajien toimintatapoja näkee ja, tämmöstä. Et se on jotenki tosi hyvä. Ja pikkasen saanu sitte myös kosketusta näihin opetuksen ulkopuolisiin asioihin mitä koulus, mitä työssä on että. Ja ollu yhdessä opettajakokouksessa ja vähän vanhempiin yhteydessä joissaki asioissa. Että aika semmonen niin ku matala, matala porras siit mikä se nyt on. Pehmeä lasku oikein oikeeseen siihen luokaopettajan työhön. Vois aatella ehkä toi resurssiopettajan homma, että pikkasen pääsee kaikkee tekemään mutta sit kuitenkin siinä luokanopettajan työssä on ihan erilainen se kokonainen, kokonais vastuu. (H3)"

Kokemukset opettajan työstä voivat kuitenkin myös horjuttaa opiskelijan kokemuksia omista ammatillisista valmiuksistaan. Negatiiviset kokemukset sijaisuuksissa ja tätä kautta muodostuvat kokemukset omasta osaamattomuudesta voi horjuttaa noviisiopettajan ammatillista itsetuntoa ja tätä kautta heikentää ammatillisia valmiuksia. Epävarman noviisiopettajan itsetunto voi olla koetuksella tilanteissa, jotka eivät onnistu hänen toivomallaan tavalla. Epäonnistumisen kokemukset voivat vaikuttaa hetkellisesti noviisiopettajan tuntemuksiin hyvinkin voimakkaasti. Usein vasta työnsä aloittaneella opettajalla on paineita tuoda esiin oma pärjäämisensä (Heikkinen ym. 2012, 48), joten opiskelijan ammatillista itsetuntoa saattavat horjuttaa myös tilanteet, joissa kauemmin työssä toiminut opettaja arvostelee hänen toimintaansa luokassa. Tämä tuli esiin eräässä haastattelussa, jossa opettajaopiskelija oli kokenut vanhemman kollegan puuttumisen luokan asioihin itsetuntoa horjuttavaksi.

"Ehkä sellasissa niin ku haastavissa sijaisuustilanteissa on tullu joskus sellanen että pystynköhän mä tähän sitten ehkä kuitenkaan. Et niin ku varsinki jos on ollu just sellasessa tilanteessa sijaisuudessa, että tuntuu ett mun pitäis osata tää juttu, mutta mä en niin ku osaa." (H1)

"Ehkä ne on just sellasia tilanteita kun joku vanhempi opettaja tulee niin kun ikään kun sun ja sun oppilaiden väliin. Koska musta se antaa niille oppilailleki sellasen viestin että tää tässä ei nyt pärjää ja minä tulen tähän. Mä toivon että sitten ku mä

itse olen se vanhempi opettaja niin muistaa sen että pysyy kaukana näistä tilanteista ja antaa sen toisen tehdä ne virheensä ja oppia. Koska ei siinä nyt mitään niin isoo virhettä voi tapahtua että siitä kellekkään oikeesti mitään haittaa ois. Et ne on ollu sellasia ku joku on tullu siihen niin ku ikään ku arvostelemaan sun omaa opettajuutta niin mä otan sen hirveen niin ku henkilökohtaisesti. Sit tulee aina sellanen et ei vitsi ei musta oookkaan tähän." (H1)

Tämän vuoksi työstä saatu positiivinen palaute sekä työyhteisön tuki sijaisuuksien aikana on erityisen tärkeää noviisiopettajalle. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa vastaajat mainitsivat usein vanhemmalta kollegalta tulleen kannustavan palautteen lisänneen uskoa itseä ja työssä selviytymiseen. Usein opiskelijat kokevatkin kokeneilta opettajilta saadun palautteen vahvistavan heidän itsevarmuuttaan ja opettajaidentiteettiään sekä kehittävän heidän opetuksensa perustaitoja (Patrikainen 2009, 15). Myös jo ammatissa toimivien opettajien kanssa käydyt keskustelut ja kokemusten vaihto sekä heidän kannustava suhtautuminen vaikuttaisi lisäävän opiskelijoiden luottamusta omaan ammatissa selviytymiseen. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa sekä haastatteluissa opiskelijat mainitsivat myös ylipäättään sukulaisten ja läheisten kannustuksen lisävään heidän ammatillista itsevarmuuttaan. Itsestään epävarmalle opiskelijalle lähimmäisen tuki sekä muilta saatu kannustava palaute voi olla ratkaisevassa asemassa jo pelkästään koulutukseen hakeutumisessa. Yhteisön ja lähimmäisten tuki on tärkeässä roolissa myös opettajan työhyvinvoinnin kannalta. Se saa ihmisen tuntemaan itsensä tärkeäksi ja on näin yhteydessä myös ihmisen omanarvontunteeseen ja itsetuntoon. Myös useat aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että työtovereiden ja esimiesten sosiaalinen tuki voi vähentää työntekijän kokemaa työperäistä stressiä. (Harra 2007, 58.)

Haastatteluissa opiskelijat mainitsivat myös oppilailta saadun palautteen tuoneen itsevarmuutta omaa osaamista kohtaan ja lisänneen uskoa omasta soveltuvuudesta ammattiin. Erityisesti haastateltavien itsevarmuutta opettajana oli lisännyt oppilaiden aito innostus opiskeluun sekä yhdessä koetut oppimisen kokemukset. Myös aiemmissa tutkimuksissa opiskelijat ja vasta valmistuneet opettajat ovat maininneet kokeneensa oppilailta saadun positiivisen palautteen olleen palkitsevaa (Blomberg 2009, 120–122; Estola, Syrjälä & Maunu 2012, 46). Lisäksi opiskelijat pitivät kyselylomakkeen avointen vastausten perusteella opiskelutovereiden kanssa käytyjä keskusteluja tärkeänä omien ammatillisten valmiuksiensa kannalta. Ajatusten jakaminen muiden kanssa oli luonut uskoa omaan selviytymiseen työelämässä, koska se auttoi opiskelijoita ymmärtämään muiden kamppailevan samojen ongelmia ja ajatusten parissa. Myös aiemmissa noviisiopettajia koskevissa tutkimuksissa vertaisryhmässä käydyt keskustelut opettajan työn arjessa vastaantulevista ongelmista on koettu tukevan opettajan ammatillista kasvua (ks. esim Heikkinen ym. 2012). Niinpä myös vertaistuellalla vaikuttaisi olevan työelämävalmiuksia tukeva merkitys.

"Et jotenki koki semmosta riittämättömyyden tunnetta, mutta sitte ku ne muut niin ku siellä työporukassa kuitenkin tsemppas kokoajan niin siitä sai paljon." (H1)

"Mun mies jaksaa hokea sitä kokoajan että susta tulee ihan sika hyvä opettaja ja silleen niin ku näin. Sitä ku kuuntelee niin ku harvase päivä niin siitä ehkä alkaa lopulta uskoo itseensä, että ehkä musta ihan kelpo tulee sitten kuitenkin." (H1)

"No tota... kyl se niin ku sellanen. Mä tykkään niin ku niistä kokemuksista ku saa lapset oppimaan ja siitä ku lapsilla on niin ku... Ne on niin aidosti ilosia silloin ku ne oikeesti niin ku asiat sujuu ja onnistuu. Niin ehkä sellasia niin ku oppimisen kokemuksia luokassa." (H1)

"– – yleensä aina semmosista missä on ite saanu mahdollisimman paljon suunnitella ja toteuttaa, ni semmosista mä oon saanu aina oppilailta hyvää palautetta. Että se on semmonen kanssa kyllä että mikä on luonu sitä uskoa että mä pystyn tekee sitten, kun mä saan oikeesti miettiä ite miten mä tän asian teen." (H3)

Vaikuttaisi siis siltä, että työelämästä saaduilla kokemuksilla on hyvin suuri merkitys opiskelijan ammatillisten valmiuksien rakentumisessa. Lähestulkoon kaikki opiskelijat, joilla oli kokemusta opettajantyöstä, pitivät kokemuksen kautta kertynyttä tietoa merkityksellisessä asemassa myös opintojen hyödyllisyyden kannalta, koska teoriaopinnoista osattiin paremmin hakea ja hyödyntää aidossa opettajan työssä tarvittavaa tietoa. Myös työstä saatavalla palautteella ja opiskelijan kanssa tekemisissä olevilla ihmisillä on tärkeä rooli opiskelijan ammatillisen itsevarmuuden muodostumisessa. Opiskelija rakentaa omaa ammatillisuuttaan muilta saamansa palautteen valossa, joten epävarmalle opettajan alulle positiivinen palaute on erityisen tärkeää.

Taulukko 2. Kokemuksen merkitys ammatillisiin valmiuksiin. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa esiintyneiden asioiden lukumäärä (N=24).

Kokemukset työelämästä	Ammatillisen itsetunnon vahvistuminen	<ul style="list-style-type: none">• kokemuksen kautta kehittyneet työelämätaidot (16)• onnistumisen kokemukset käytännössä (6)• positiivinen palaute (5)• ystävien ja perheen kannustus (2)
	Sosiaaliset verkostot	<ul style="list-style-type: none">• työyhteisön ja vanhempien kollegoiden tuki (8)• kontaktit ja suhteet (1)

5.4 Oma persoona ja ammatti-identiteetti

Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa opiskelijoiden työelämävalmiuksiin vaikuttaviksi asioiksi oli mainittu omaan persoonaan ja luonteeseen liittyviä työhön soveltumisen kokemuksia. Omaan persoonaan liittyviä, työelämään epävarmuutta tuovia tekijöitä mainittiin vastauksissa hyvin vähän.

Niitä mainittiin myös huomattavasti vähemmän kuin ominaisuuksia, jotka vaikuttivat positiivisesti omien työelämävalmiuksien kokemiseen. Myös monivalintakysymysten mukaan opiskelijat pääosin kokivat soveltuvansa opettajan työhön, sillä 22 (91,7 %) vastaajista oli yhtä mieltä väitteen ”*Koen opettajan työn sopivan minulle*” kanssa. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa opiskelijat mainitsivat työn kokemisen omalle persoonalle sopivaksi sekä työn kokemisen ylipäättään omaksi vahvistavan omia työelämävalmiuksia. Työelämävalmiuksia lisäävistä henkilökohtaisista ominaisuuksista vastauksissa mainittiin muun muassa järjestelmällisyys, oma henkinen ja fyysinen hyvinvointi, lapsi- ja ihmislähtöisyys sekä lapsista pitäminen. Myös uusien asioiden nopeaa omaksumista ja oppimista pidettiin hyvänä ominaisuutena työelämää ajatellen. Tänä päivänä asiantuntija-ammateissa vaaditaankin jatkuvaa uuden oppimista (Julkunen 2007, 47).

Vain kaksi kyselylomakkeeseen vastanneista mainitsi omia työelämävalmiuksia heikentäväksi tekijäksi oman epävarmuuden siitä, sopiiko ammatti itselle. Toinen heistä arveli muissa ammateissa toimimisen ja alan vaihtamisen vaikuttaneen omaan epävarmuuteensa sopeutua uuteen työnkuvaan. Vaikuttaisi siis siltä, että muissa ammateissa toimiminen sekä aiemmat ammatti-identiteetit voivat vaikuttaa opettajaidentiteetin muodostumiseen ja tätä kautta heikentää koettuja ammatillisia valmiuksia. Aiempi ammatti-identiteetti voi aiheuttaa ristiriitaa uuden ammatti-identiteetin luomiseen etenkin jos ammatilliset roolit ovat kovin erilaiset.

"Oujeah. Tulee (identiteetti ristiriitaa). – No joo okei tää oli yheltä opettajalta että. Että niin ku se että pitää aina ajatella ja miettiä siinä tekemisessä niin kun sen annetun kyseisen tehtävän kautta että. Että mä oon hyvin luottavainen siihen että jotenkin on niin kun opettajatyöpaikka, joku työsuhte. Niin kyl mä sit tavallaan niin kun sitä opettajaidentittiiään toteuttaa siinä. Mutta nyt sitten taas tällä hetkellä mä oon se toinen ammatillinen minä, joka on siellä myymälässä asiakkaita varten. Mutta... mmm onhan se tietysti. Kyllä vähän niin kun hirvittää että ei sitä voi kieltää että, et miten kaikki sujuu." (H4)

Myös haastatteluaineiston perusteella opiskelijoiden kokemukseen omista ammatillisista valmiuksista vaikuttaa, kuinka opiskelijat kokevat oman soveltuvuutensa ammattiin. Omien vahvuuksien tunnistaminen opettajana vahvasti kokemusta omasta ammatillisesta osaamisesta. Opiskelijat kokivat omien vahvuksiensa paikkaavan puutteitaan ammatillisessa osaamisessaan. Etenkin lapsilähtöisyys koettiin omaksi vahvuudeksi verrattaessa itseä jo pidempään työelämässä olleisiin opettajiin.

"No ehkä sitä just niitten omien vahvuuksien kautta et miettii sit et mä aattelen et semmonen. Mun mielestä se on hirveen tärkeä että välittää oppilaista. Niin kun ihmisinä. Että mun mielestä liian usein semmonen vähän karisee siinä. En tiää kariseeko matkan varrella vai jo lähtökohtaisesti. –" (H3)

"—tää tämmönen kasvatus jossain määrin on kokoajan ollu semmonen niin ku mun juttu. Et mä oon niin ku sillä edellisellä alallakin tehny opetustyötä. Kylläkin niin kun nuorisoasteella, aikasemmissa työpaikoissa, ja ammattikorkeakoulussa, ja sitten semmonen... No ihmissuhdetyö on ollu se mun juttu aina." (H4)

Lisäksi kyselylomakkeen avointen vastausten sekä haastattelujen perusteella oman itsensä löytäminen ja opettajaidentiteetin selkiytyminen vaikuttaisi vahvistavan opiskelijan ammatillisia valmiuksia. Vastaavasti työelämävalmiuksia heikensi opiskelijan keskeneräisyyden tunne ja vielä kesken oleva oman opettajuuden etsiminen. Opiskelijan iällä voi olla myös vaikutusta oman opettajuuden selkiytymiseen, sillä moni iäkkäämpi vastaaja mainitsi juuri elämäkokemuksen kautta karttuneiden kokemusten selkiyttäneen omaa identiteettiä ja opettajakuvaa. Opiskelijat painottivat myös aidossa työympäristössä saatujen kokemusten merkitystä oman opettajaidentiteetin rakentamisessa. Opiskelijat uskoivatkin oman ammatti-identiteettinsä muuttuvan vielä paljon tulevan työelämän aikana. Opiskelijat odottivatkin työn vakiintumista ja työn rutiinin löytymistä, jolloin oman opettajuuden etsimisen uskottiin helpottuvan sekä omien vaikuttamismahdollisuuksien paranevan. Koska ihminen rakentaa identiteettiään vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Eteläpelto 2007, 98), ammatti-identiteetin rakentaminen voi olla hankalaa opiskeluaikana, sillä opiskelijat joutuvat sopeutumaan jatkuvasti erilaisiin toimintakulttuureihin harjoitteluissa sekä mahdollisissa sijaisuuksissa. Opiskelijat kokivat koulutuksen ja opiskeluajan kuitenkin tarjonneen mahdollisuuden oman opettajuuden selkiyttämiseen. Koulutus antaa opiskelijoille ikään kuin aikaa kasvaa opettajana ja reflektoida omia ajatuksiaan suhteessa tulevaan ammattiin.

"Mutta varsinainen semmonen miten mä haluan itse tässä ammatissa toimia niin se on ehkä kehittyny tässä koulutuksen aikana. Aika pitkältikkin." (H1)

"Se (ammatti-identiteetti) on hyvin alulla. Et niin ku kyl mä luulen et se, et tulee jonku verran vielä muuttumaan ku tulee eteen sellasia karuja realiteetteja vastaan, että ehkä se on vielä vähän idealistinen silleen niin ku oikeeseen tilanteeseen nähden.—. (H1)

"Mutta ehkä sillä että koulun aikana on ehkä kasvanu jonkunlainen identiteetti tai joku semmonen että mitä haluaa tai millanen haluaa olla opettajana ja muuta. Et semmonen itsereflektointi ollu kyllä ihan hyödyllistä." (H2)

"Se on... Aika lailla kehittymätön, kehitys vaiheessa. Että sitte vasta mä jotenki aattelen et sit vasta mä tiedän mikä mä oon että kun pääsee oikeesti sen saman ryhmän kans pitempi aikasesti tekee töitä et nyt ku on käyny siellä sun täällä niin jotenki kauheen vaikee hahmottaa sitä kun ryhmät on niin hirveen erilaisia ja. Ja tota... tehtävätki mihin oon menny ni... ei jotenki sellasta yhtenäistä kuvaa." (H3)

Tutkimuksen perusteella opiskelijan identiteetin rakentumiselle on tärkeää samaistua muihin opettajaopiskelijoihin sekä opettajiin. Kyselylomakkeen avointen vastausten sekä

haastatteluaineiston perusteella opiskelijat rakentavat omaa opettajuuttaan ja muodostavat käsityksiä omista ammatillisista valmiuksistaan vertaamalla itseään vertaisiinsa sekä ideaali kuvaansa opettajista. Opiskelijat saattoivat kokea epävarmuutta omasta ammatillisesta osaamisestaan, jos he kokivat jonkun yleisesti opettajiin liittämänsä ominaisuuden puuttuvan itseltään, tai jos he eivät kokeneet pystyvänsä toimimaan ihanneopettajakuvansa kaltaisella tavalla. Ihanneopettajuuteen liitettiin vastauksissa sekä haastatteluissa usein käsitys aktiivisuudesta sekä hyvistä sosiaalisista taidoista. Opiskelijat kokivat kuitenkin koulutuksen aikana kehittyneensä näissä opettajille tärkeäksi mieltämissään ominaisuuksissa. Opiskelijat saattoivat kokea alemmuuden tunnetta myös verratessaan itseään muihin osaavampiin vertaisiinsa. Moniosaajien sekä ulospäinsuuntautuneiden opiskelutovereiden nähtiin olevan etulyöntiasemassa työmarkkinoilla. Kova kilpailu työmarkkinoilla voi siis heikentää opiskelijan käsityksiä omasta osaamisestaan, vaikka omat taidot olisivatkin todellisuudessa riittävät.

"Mä oon niin kauheen ujo ni ei ehkä sellanen ujo, vaan pitäis olla semmonen rohkeempi ja jotenki niin ku tarttua asioihin tomerammin kuin minä. " (H1)

"Kuulun ja en. Se on tota jotenki niin ku toisaalta. Toisaalta on sellanen olo että toi koulutus on jotenki niin ku muokannu musta sellasen, et mä oon niin ku tietyllä tapaa samanlainen ku kaikki muutki. Et huomaa niin ku vaikka että siis juttelen hirveesti ja oon sellanen niin ku sosiaalinen. Et se on ehkä tullut ton koulutuksen myötä ja mä en välttämättä oo hirveesti aikasemmin ollu... niin ku sellanen just ulospäinsuuntautuneisuus ja sellanen et." (H1)

"No ehkä miettii sellasia, että onko oma persoona sopiva tälle alalle. Ku jotenki aina ajattelee että opettajat on tietynlaisia. Ja sitten ei ehkä koe että sopis siihen muottiin hirveen hyvin. Ja sitten oon miettinyt että onko musta tähän." (H2)

"Ainaki tulee sellanen että opettajan pitäis olla kauheen luova. Se liittyy myös ehkä näihin pelkoihin ku ite kokee että haluis tehdä asioita aika samalla tavalla ku mitä on aina tehny, ni sitte opettajan pitäis olla kokoajan semmonen joka haluaa muuttaa asioita, ja kokoajan ettiä jotain uutta ja parempaa ni semmonen ehkä vähän ahistaa. Että niin ku pitäis kokoajan olla keksimässä jotain uutta. " (H2)

"Just se että luokanopettajaks opiskelevissakin on aika paljon kaikkia monen alan taitureita ja tämmöstä näin niin sitte jotenki miettii et en mä oo yhtään niin hyvä näissä aineissa tai näissä asioissa ku noi muut ihmiset että miten mää muka pärjään siellä ja. Niin ku sen just huomaa tässä työtä hakiessa että täytyy ittellesä hirveesti yrittää löytää niitä etkä mitkä, missä asioissa mä oikeesti oon hyvä ja. Että mistä mä löydän sitä itseluottamusta että, että varmaan just sellanen itseluottamus on aika kova kipukohta. " (H3)

Opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien kannata vaikuttaisi siis olevan merkityksellistä, kokevatko opiskelijat opettajan ammatin sopivan omalle persoonalleen sekä kokevatko opiskelijat omien

henkilökohtaisten ominaisuuksien riittävän opettajan työssä onnistumiseen. Opiskelu aika tarjoaa opiskelijoille aikaa tarkastella ja kehittää näitä opettajan työssä vaadittavia ominaisuuksia. Lisäksi ammatillisten valmiuksien kannalta on tärkeää, kuinka opiskelijat onnistuvat omassa identiteetin rakentamisprosessissaan. Opiskelijan opettajaidentiteetti vaikuttaisi olevan vielä hyvin keskeneräinen työelämään siirtymisen nivelvaiheessa etenkin opiskelijoilla, joilla ei ole kokonaisvaltaisempaa kokemusta opettajana toimimisesta, sillä sen koettiin tarjoavan paremmat mahdollisuudet oman opettajuuden etsimiseen. Myös ikä ja elämäkokemus tuovat varmuutta työelämään.

Taulukko 3. Opiskelijoiden kokemuksia oman persoonan ja identiteetin vaikutuksesta työelämävalmiuksiin. Suluissa kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa mainittujen asioiden lukumäärä (N=24).

Identiteetti ja henkilökohtaiset ominaisuudet	Työelämävalmiuksia vahvistavat tekijät	<ul style="list-style-type: none"> • työn kokeminen omaksi/oman persoonan ja ominaisuuksien sopiminen ammattiin (6) • lapsilähtöisyys ja lapsista pitäminen (6) • ikääntyminen ja elämäkokemus – identiteetin selkiytyminen (4) • oman opettajuuden selkiytyminen (4) • henkinen ja fyysinen hyvinvointi (1)
	Työelämävalmiuksia heikentävät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> • oman opettajuus ei vielä selkiytynyt/ keskeneräisyyden tunne (5) • nuoruus (1)

5.5 Käsityksiä työelämään siirtymisestä

Työelämään siirtymisessä opiskelijoita houkutti palkitseva ja itselle sopiva työ, toimeentulon turvaaminen sekä arjen tasapaino. Opiskelijat odottivat työelämässä opetuksen suunnittelun sekä omien ideoiden ja itsensä toteuttamisen mahdollisuutta ja tätä kautta tapahtuvaa oman opettajuuden ja ammatillisuuden selkiytymistä. Osa vastaajista piti opettajan työssä hyvänä ominaisuutena myös työn monipuolisuutta, joustavia työaikoja sekä kollegoiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Tulevaisuuteen liittyvät huolenaiheet taas koskivat puutteellisten työelämätaitojen lisäksi työllistymistä, uran alkuvaiheeseen liittyviä haasteita, työn haastavuutta sekä muiden ihmisten opettajan työhön kohdistamia paineita.

Kyselylomakkeen avointen vastausten perusteella työelämään siirtymisessä motivoi erityisesti toimeentulon turvaaminen. Tällä oli erityisesti merkitystä, jos opiskelijalla oli suunnitteilla lähitulevaisuudessa perheenisäystä, tai jos opiskelijan opintotukikuukaudet olivat käymässä vähiin.

Opiskelijat odottivat lisäksi työelämältä vapaa-aikaa ja arjen tasapainoa. Lomien ja joustavien työaikojen uskottiin tuovan helpotusta raskaassa työssä selviytymiseen. Vastauksissa mainittiin myös halukkuus saavuttaa työelämän rytmittämän arjen kautta muodostuva aikuisen, työssä käyvän ihmisen identiteetti. Työhön siirtyminen nähtiin mahdollisuutena jatkaa elämässä eteenpäin. Tosin arkirytmien muuttuminen opiskelijaelämän joustavammasta ja vapaammasta elämästä työssä käyvän määrätymppään arkeen saattoi aiheuttaa myös tuntemuksia, jonka vuoksi työelämään siirtyminen koettiin negatiivisessa valossa. Opiskelijan elämäntilanteella ja henkisen kasvun vaiheilla vaikuttaisi siis olevan merkitystä siihen, kuinka valmis opiskelija kokee olevansa siirtymään työelämään. Opiskelijat, joilla ei ollut kiirettä siirtyä työelämään, nauttivat huolettomammasta opiskelijaelämästä. Lisäksi he pitivät opiskelusta ja olivat motivoituneita opintojaan kohtaan. Moni heistä kertoikin kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa haluavansa kouluttautua vielä enemmän ja laajemmin parantaakseen omia työllistymismahdollisuuksiaan sekä laajentaakseen tulevaisuuden mahdollisuuksia toimia erilaisissa työtehtävissä.

"Et se nyt on ainaki sellanen että niin ku olettaa että ei oo ihan helpointa ammattia itelleen niin ku hommannu. Mutta ehkä sitte toisaalta myös odottaa kuitenkin sen olevan aika palkitsevaa työtä ja on sen nyt huomannukki tuolla sijaisuuksissa, et kyl se siitä. kyl sen niin ku... sen paskan mitä niskaan tulee niin kyllä sen kestää sitten niin ku niitten hyvien puolien vuoksi (naurahtaa). No kaikki sanoo aina niistä kesälomista niin onhan ne nyt aika kiva plussa tässä ammatissa vaikka ei se nyt syy olekkaan minkä takia tänne on hakeuduttu mut et. Se on ehkä se keino millä siitä työn raskaudesta sitten niin ku selviää, et ku on kunnan kesälomat niin." (H1)

"Raha (naurahtaa). Opiskelun jälkeen se että ois tuloja, niin se ois mukavaa. Ja sitte kyllä tää sillai hyvä ammatinvalinta on että, sitten on suht lyhyet päivät kuitenkin. Vaikka sitä omaa homma on paljon niin sitten kuitenkin niin ku, jos on jotain menoa ni sä periaatteessa pääset jo kahdelta lähtee. Ja tykkään opettajan työssä myös siitä et saa suunnitella tosi vapaasti ite, mutta saa silti tukea niin ku kollegoilta, jos on jotain. Ja voi suunnitella myös yhdessä tai sitte tehä myös ite tosi paljo. Siitä tykkään." (H2)

"No se (työelämään siirtyminen) tuntuu helpottavalta kun on itsellä lapset että, kumminkin niin. En mä nyt semmosta opiskelijaelämää niin hirveesti, semmosta vapaata rentoo opiskelija elämää viettäny ni. Että kyllä jotenki niin se." (H3)

Opiskelijat odottivat tulevaisuudelta työn rutiinin löytymistä, jonka ajateltiin helpottavan työtaakkaa sekä lisäävän mahdollisuuksia oman opettajuuden kehittämiseen. Lisäksi haastattelujen perusteella opiskelijat odottivat työpaikan vakiintumista, minkä uskottiin vaikuttavan itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin. Myös omien vaikutusmahdollisuuksien työyhteisössä odotettiin paranevan kokemuksen karttumisen sekä vakituisen työpaikan myötä. (ks. myös Heikkinen ym. 2012, 47) Selvästikin työelämässä vallitseva kova kilpailu saa noviisiopettajan varpailleen omien

työllistymismahdollisuuksien heikkenemisen pelossa: työpaikalla ei haluta aiheuttaa ristiriitoja, jotta sijaisuuksien saaminen onnistuisi tulevaisuudessakin. Noviisiopettajan epävarma asema työpaikalla vaikuttaa siis hänen toimijuutensa ilmenemiseen työyhteisössä. Työpaikoilla vallitsee usein myös epävirallisia valtasuhteita, joissa pidempään virassa olleilla opettajilla nähdään olevan enemmän vaikutusvaltaa työyhteisössä. Usein uusi opettaja joutuukin etsimään omaa paikkaansa työyhteisössä ennen kun hän voi alkaa kritisoida työympäristön olosuhteita. Tämän vuoksi noviisiopettaja voi kokea omat vaikutusmahdollisuutensa uudessa työyhteisössä heikoksi. Työpaikan valtasuhteet ovatkin keskeisessä asemassa ammatillisen toimijuuden harjoittamisessa (Eteläpelto ym. 2014, 22–24). Noviisiopettajan toimijuutta tulisikin pyrkiä vahvistamaan esimerkiksi vaikutusmahdollisuuksia lisäämällä, sillä toimijuus on merkittävässä asemassa yksilön ammatti-identiteetin rakennusprosessissa, työyhteisön kehittämisessä sekä ammatillisessa oppimisessa (emt. 19–25).

"Vakityöpaikkaa. Se on se mikä ekana tulee nyt mieleen. Ja sitte ehkä sellasta niin ku jonki näköstä seesteisyyttä ja varmuutta siitä omasta osaamisesta myöskin." (H1)

"Joo et mä luulen et se voi aika monella olla, et sitte ku se virka napsahtaa päälle niin sen jälkeen alkaa kauheet muutoksen tuulet puhaltaa." (H1)

"Ja oon kyllä miettiny sitä kanssa että, että sitten jos ois oikeesti joku asia johon tekis mieli sanoo, että kannattaako. Että täytyy rueta miettii sitä kannattako, että jos onkin kyseessä vaikka seuraavan vuoden sijaisuuden saaminen tai joku tällönen niin kyllä sitä voi aika usein syödä sanansa että. Ei viitti, viitti sit sanokkaan mitään." (H3)

Tulevaisuudessa opiskelijoita huoletti oma jaksaminen sekä työn henkinen vaativuus. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksista sekä haastatteluissa nousi esiin erityisesti opiskelijoiden huoli parista ensimmäisestä työvuodesta selviämisestä, koska sen ajateltiin olevan selkeästi työuran rankin vaihe. Työn kuitenkin ajateltiin helpottuvan tulevaisuudessa. Opiskelijoita helpotti myös ajatus siitä, että muutkin aloittavat opettajat painivat samojen ongelmien äärellä. Erityisesti opettajan työn alkuvaiheessa opiskelijoita vaikutti huolettavan opettajana onnistuminen, oma osaaminen ja muiden odotuksiin vastaaminen. Kahdessa kyselylomakkeen avoimessa vastauksessa työelämää tarkasteltiin myös pidemmällä aikavälillä, jolloin vastaajia pohditutti työhön kyllästymisen sekä kaavoihin kangistuminen. Lisäksi yhteiskunnan muutoksen myötä opettajiin kohdistuvat kasvavat vaatimukset huolettivat tulevaisuudessa. Vastaajat pohtivat, kuinka vetää raja muiden odotusten ja omien resurssien välille. Viime aikoina median uutisoinnista muodostunut negatiivinen kuva koulumaailmasta ja opettajista nostettiin esiin yhtenä työelämäänsä liittyvänä huolenaiheena. Lisäksi opiskelijoiden jo työelämässä olevien kavereiden negatiiviset kokemukset työelämästä ja heiltä

kuullut kertomukset olivat muodostaneet osalle vastaajista negatiivisen käsityksen työelämästä. Työelämässä opiskelijoita huoletti myös opettajan työhön kuuluva vastuu. Vastuu saatettiin kuitenkin kokea myös erääksi työhön motivoivista elementeistä.

"Ehkä suurin asia mikä tulevaisuudessa pelottaa niin on se työssä jaksaminen." (H1)

"Musta tuntuu että niin ku muilla ihmisillä on kauheen sellanen niin ku jotenki välillä niin ku negatiivinen kuva opettajista ja opettajan työstä. Et jotenki tuntuu et jotenki niin ku välillä mediassa varsinkin jotenki aina mustamaalataan opettajia ja, et ei oo puututtu ja ei oo tehty sitä ja tätä. Et niin ku ehkä senki kautta tulee semmonen niin ku tosi rankka kuva siitä ammatista, et se työ on niin ku aika raskasta.—." (H1)

"Kyllä mä luotan siihen että sitte ku siihen pääsee sisälle ni se lähtee rullamaan se homma ja löytää ne omat toimintatavat ja muut ja. Kyllä mä uskon et se siitä lähtee mutta voi olla aika rankka pari ekaa vuotta." (H2)

"Ja osaanko olla... niin kun hyvä ope. Oppiiks ne. Ennen kaikkea, oppiiko ne lapset mitään siellä mun luokassa. Se on se ehkä lapsille mun on pakko olla erityisessä vastuussa et en mä ehkä niitten kolegoiden sellasta jännitä." (H4)

Osa opiskelijoiden työelämään liittyvistä huolenaiheista koski työllistymistä ja työelämään siirtymisen nivelvaihetta. Tässä opiskelijoita huoletti kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa eniten työyhteisöstä ulkopuolelle jääminen sekä työtaakan kanssa yksin jääminen. Eräässä vastauksessa nousi esiin myös huoli lyhyiden sijaisuuksien tekemisestä siellä täällä, jolloin työyhteisöön sisään pääseminen olisi entistä hankalampaa. Työelämään siirtyminen saatettiin kokea erityisen ahdistavaksi, jos opiskelijan sosiaalinen piiri muodostuu pitkälti opiskelutovereista. Opettajien määräaikaisten työsuhteiden on aiemminkin todettu heikentävän opettajien työhyvinvointia. Lyhyet työsuhteet hankaloittavat työyhteisöön sisään pääsemistä ja sosiaalisten verkostojen muodostumista. Työssä jaksamisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että noviisi kokisi yhteenkuuluvuutta työtovereihin ja oppilaisiin. (Nyman & Ruohotie-Lyhty 2009, 218–219.) Kyselylomakkeen avointen vastausten perusteella myös erilaiset konfliktit opettajanhuoneessa ja niihin suhtautuminen mietitytti opiskelijoita, koska ongelmatilanteiden kohtaamisesta sekä opettajanhuonekulttuureista ei ollut vielä juurikaan kokemusta. Opiskelijat toivoivatkin vastauksissaan työelämään siirryttyään saavansa riittävästi tukea työyhteisöltä.

"No ainaki työn hausta sellanen niin ku suuri pelko siitä, että saako töitä. Et jotenki tuntuu, et ainaki varsinki täällä Tampereen alueella on ainaki niin ku vakipaikat aika kiven alla, ku täällä näitä valmistuneitaki on paljon." (H1)

"Joo kyl se (kilpailu) luo tosi paljon paineita siihen, ja sitte toisaalta se luo paineita ehkä siihen nopeeseen valmistumiseen. Että tuntuu jotenki että kokoajan se

työllistyminen on entistä vaikeempaa. Että äkkiä nyt vaan ulos tuolta koulusta, että mä kerkeen saada sen työpaikan ennen ku ne kaikki häviää. Vaikka eihän se nyt tolleen tieteenkään mee, mutta jotenki itellä on takaraivossa sellanen niin ku että nopeesti." (H1)

Opiskelijoiden mielipiteet jakautuivat siinä, kokivatko he tarvitsevansa tukea työelämään siirtymisessä. Vastaajista 12 (50,0 %) oli yhtä mieltä ja 10 (41,6 %) eri mieltä väittämä *"Kaipaisin tukea työelämään siirtymisessä"* kanssa. Suurin osa työelämään siirtymistä koskevista toiveista koski mentoritoimintaa. Avoimissa vastauksissa sekä haastatteluissa useat vastaajat toivoivat, että työelämään siirtymisen nivelvaiheessa vastavalmistunut opiskelija pääsisi toimimaan luokassa yhdessä kokeneemman opettajan kanssa, jolloin jo ammatissa toimiva opettaja voisi perehdyttää noviisin kokonaisvaltaisesti luokan kanssa työskentelyyn sekä koulu arjessa toimimiseen. Tämän puoleen voisi myös kääntyä tilanteissa, joista noviisiopettajalla ei ole vielä aiempaa kokemusta. Opiskelijat toivoivat ylipäättään perusteellista perehdytystä työhön työsuhteen alkaessa. Mentoritoiminta onkin kansainvälisesti käytetty ja tutkittu tukemisen muoto opettajan uran ensimmäisinä työvuosina (Opetusministeriö 2007, 46–47). Opettajat myös toimivat ja oppivat työssään tehokkaammin, mikäli heillä on mahdollisuus työskennellä yhdessä kollegoidensa kanssa (Väljärvi 2006, 25). Mentoripettajan tuki on todettu hyödylliseksi myös noviisiopettajan itsereflektiossa, joka on merkityksellisessä asemassa ammatillisuuden kehittymisessä (Järvinen 1999, 259–264). Lisäksi kyselylomakkeiden avoimissa vastauksissa sekä haastatteluissa opiskelijat kaipaivat työelämään siirtymistä ajatellen opintojensa loppusuoralle opintokokonaisuutta, jossa käsiteltäisiin cv:n tekemistä sekä työnhakua. Yhdessä vastauksessa toivottiin lisäksi alumnitoimintaa yliopiston kanssa, joka mahdollistaisi yhteydenpidon opiskeluaikana muodostuneiden verkostojen kanssa.

Eräässä kyselylomakkeen avoimessa vastauksessa uran alkuvaiheeseen oli toivottu myös mahdollisuutta vertaistukiryhmään, jossa uransa vasta aloittaneet opettajat voisivat jakaa kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Uudessa työyhteisössä olisi myös helpompi aloittaa yhdessä toisen noviisiopettajan kanssa, jolloin omien pulmien jakaminen ja oman osaamattomuuden esiin tuominen olisi helpompaa. Opiskelijat kokivat myös saaneensa jo työssä käyviltä kavereilta tukea ja neuvoja työelämään ja työnhakuun.

"—ois kiva sitte ku menee töihin että ei heti jäis ihan yksi. Tai että ois sitte vaikka joku sellanen menttori opettaja joka pystyis niinku. Joku vähän työparin tyylinen että vois tehdä yhdessä töitä ja suunnitella, ja jos tulee jotain kysyttävää niin uskaltais ihan kunnolla kysyä ja. Semmonen jolla ois vähän enemmän aikaa ku perusopettajat on niin kiireisiä, että ei viiti välttämättä vaivata." (H2)

Noviisiopettaja tarvitseekin työssään ja opettajuutensa kehittämisessä työyhteisön tukea, kannustavaa työskentelyilmapiiriä sekä verkostoitumista. Nämä ovat erittäin suuressa roolissa varsinkin noviisiopettajalla, jolla oma ammattitaito ei vielä välttämättä riitä kaikkien koulunarjessa vastaantulevien ongelmien ratkaisemiseen. Opiskelijan tulisi saada harjoitella koulun sosiaalisessa yhteistyöverkossa toimimista. Usein kuitenkin opiskelijat tuntevat jäävänsä harjoittelun aikana ulkopuoliseksi opettajanhuonekulttuurista ja opettajayhteisöstä. Opiskelijat kokevat usein myös opettajan sijaisuuksia tehdessään jäävänsä työyhteisön ulkopuolelle. (Sahi 2009, 89–90.)

Kyselylomakkeen avointen vastausten sekä haastatteluaineiston perusteella opiskelijoiden työnhakua ja työelämään siirtymistä olisi helpottanut, jos opiskelijat olisivat olleet tietoisia työnhakuun liittyvistä prosesseista sekä ajankohdista jolloin työllistyminen on helpompaa. Opiskelijat olisivat halunneet myös enemmän tietoa opettajan palkkaukseen ja työsuhteisiin liittyvistä asioista. He eivät myöskään tienneet, mistä he olisivat voineet saada lisää tietoa näistä asioista. Toisaalta kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan odottaneet koulutuksen tukevan heitä näissä asioissa, vaan päävastuun työnhakuprosessien selvittämisessä nähtiin olevan opiskelijalla itsellään.

"Tottakai sitä toivois niin ku että joku ois ohjeistanu, että miten sä nyt haet ja millä tavalla ja mihin aikaan ja millainen sen hakumksen pitää olla ja näin mutta en mä tiedä. Toisalta sitten taas voiko niin kun ihan kaikkea vierittää yliopistonkaan vastuulle että. Et kyl niin ku jotain täytyy itekki oppia."(H1)

"—mä oon tätä just viime, parin viikon aikana niin ku miettiny että. Pahas sentään missä näitä ois niin ku pitäny kertoo. Et onks tää nyt semmonen juttu et ois pitäny kuulua Okaan. Mut että oisko niin ku et jotenki sellasta väylää kautta saanu sellasesta. Ihan tästä niin ku miten rekrytoidutaan ja tällasia jotaki vinkkejä. Et mitä vaikka sellasta että, minkälaisia asioita kannattaa kehua, tollasessa. Et vähän sellasta jotenki vähän niin ku mentorointia jostaki koulumaailmasta päin, oisin kaivannu. No okei no sitte oli se kouluhallinnon juttu mutta, ei siellä sellasista asioista puhuttu, mikä oli se laaja-alistavan harjoittelun yhteydessä se. Että toi on niin ku semmonen. Vähän sellasta hiljastatietoa tuntuu. (H4)

Mielikuvat tulevaisuuden työelämästä näyttäisivät vaikuttavan koulutukseen hakeutumiseen, itse opiskeluaikaan sekä opiskelijan kokemuksiin työelämään siirtymisestä. Esimerkiksi työelämän moninaiset työnkuvat voivat luoda opiskelijalle valinnan vaikeuden siitä, mitä koulutuksessa kannattaa tulevaisuutta ajatellen opiskella. Niinpä opinnot voivat laajeta kohtuuttoman suureksi. Tosin usein kuitenkin opiskelija halu päästä elämässä eteenpäin säännöllisten tulojen turvaamana motivoi heitä siirtymään työelämään. Myös kova kilpailu työelämässä voi pakottaa opiskelijan markkinoimaan itseään työelämään jo opiskeluaikana. Usein aiempi työkokemus on eduksi

työmarkkinoilla, jolloin käytännön työelämätaitojen hallinta on tärkeässä roolissa. Kun koulutusta tarkastellaan työelämän näkökulmasta, on usein keskusteltu siitä, onko koulutuksen tehtävä valmistaa opiskelijoista tehtäväsidonnaisia, yhteen työtehtävään soveltuvia ammattilaisia, vai pitäisikö koulutuksen antaa yleisempiä valmiuksia, joiden avulla opiskelija voisi tulevaisuudessa työllistyä useisiin tehtäviin erilaisissa organisaatioissa (Helakorpi 2005, 65).

Opiskelijat vaikuttaisivat olevan viimeisenä opiskeluvuotenaan myös hyvin tietoisia opettajan työhön liittyvästä vastuusta ja haasteista. Opiskelijoita rohkaisi kuitenkin ajatus siitä, että työ tulee helpottumaan ajan myötä, mikä loi uskoa omaan selviytymiseen tulevaisuudessa. Opettajan uran alkuvaiheen ongelmien kohtaaminen huoletti opiskelijoita, mutta ne oltiin kuitenkin valmiita ottamaan vastaan, koska työn uskottiin pidemmällä aikavälillä olevan palkitsevaa ja suovan mahdollisuuden itsensä toteuttamiselle.

Taulukko 4. Tulevaisuuden näkymät. Suluissa avoimissa vastauksissa esiintyneiden asioiden lukumäärä (N=24).

Työelämään kannustavat ja työelämässä houkuttavat asiat	Työn luonne	<ul style="list-style-type: none"> • palkitseva ja tärkeä, itselle sopiva työ (12) • suunnittelun ja itsensä toteuttamisen mahdollisuus (6) • yhteistyön tekeminen samanhenkisten kanssa (2) • työn monipuolisuus (1) • vastuu (1)
	Arjen tasapaino ja toimeentulon turvaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • palkka ja toimeentulo (15) • vapaa-aika ja lomat (6) • arjen tasapaino ja säännöllisyys (3) • aikuisen, työssäkäyvän identiteetti (2)
	Epävarmuutta lievittävät ajattelumallit	<ul style="list-style-type: none"> • luottamus omaan selviytymiseen sekä työn rytmiin pääsystä pidemmällä aikavälillä (3) • luottamus siihen, että muutkin ovat aloittaessaan yhtä pihalla (2)
Työelämässä huolettavat asiat	Työn luonne ja velvollisuudet	<ul style="list-style-type: none"> • oma jaksaminen ja työn henkinen haastavuus (7) • vastuu ja opettajan velvollisuuksien täyttäminen (7) • väkivaltatilanteet (4) • koulumaailman muutos ja kasvavat vaatimukset (3) • työhön kyllästyminen (2) • muiden korkeat odotukset (2)
	Työelämään siirtymisen nivelvaihe	<ul style="list-style-type: none"> • työssä yksin jääminen/työyhteisöön mukaan pääsy (9) • rennommasta ja vapaammasta opiskelijaelämästä luopuminen (8) • halu opiskella enemmän (6) • opettajana onnistuminen (5) • työllistyminen (5) • sosiaalinen piiri opiskelutovereissa (1) • ensimmäisestä vuodesta selviäminen (1) • sijaisuuksien tekeminen siellä täällä (1)

5.6 Koulutuksen merkitys ammatillisiin valmiuksiin

Koulutus ja opiskelu aika vaikuttaisi tukevan opiskelijoiden valmiuksia siirtyä työelämään, sillä puolet (12) kyselylomakkeeseen vastanneista opiskelijoista oli yhtä mieltä väittämän ”*Koen koulutuksen antaneen minulle riittävät valmiudet siirtyä työelämään*” kanssa siitä. Myös kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa opiskelijat mainitsivat ylipäättään opiskeluajan lisäneen heidän valmiuksiaan siirtyä työelämään. Kuitenkin osa (25,0 %) vastaajista oli jokseenkin eri mieltä väittämän kanssa, joten koulutus ei siis kaikkien vastaajien mielestä tarjoa riittäviä valmiuksia siirtyä työelämään. Vastaajat olivat hyvin yksimielisiä koulutuksessa työelämävalmiuksia parhaiten tukevista kokonaisuuksista verrattuna koulutuksen puutteisiin. Opiskelijat siis kokivat omat

työelämävalmiutensa puutteelliseksi hyvin erilaisissa asioissa, joten koulutuksen on varmasti hankala vastata hyvin erilaisista lähtökohdista tulevien opiskelijoiden tarpeita.

Koulutuksen aikana opiskelijoiden työelämävalmiuksia vaikuttaisi parhaiten tukevan konkreettiset kokemukset työelämästä. Erityisesti onnistumiset harjoitteluissa ja sitä kautta muodostuneet positiiviset kokemukset olivat vahvistaneet opiskelijoiden ammatillista itsetuntoa. Opetusharjoittelut olivat myös auttaneet opiskelijoita sisäistämään teoriaopintojen merkityksen osana ammatillista kehitystä. Opiskelijat arvostivat koulutuksessa opetusharjoittelujen lisäksi myös muita kontakteja koulumaailmaan. Lisäksi he pitivät työelämävalmiuksiensa kannalta tärkeänä koulutuksen aikana oppimiaan ajattelun taitoja, joita olivat kehittäneet muun muassa pro gradu -tutkielman tekeminen sekä syventävät projektiopinnot. Myös aiemmissa tutkimuksissa opiskelijat ovat kokeneet koulutuksen antoisimmiksi kokonaisuuksiksi opetusharjoittelut sekä tutkielmaopinnot ja pro gradu -tutkielman tekemisen (Blomberg 2008, 62). Lisäksi maisterivaiheen syventävät opinnot koettiin selkeästi yhdeksi tärkeimmistä opintokokonaisuuksista koulutuksessa. Vastaajista 18 (75 %) oli yhtä mieltä väittämän *"Koen kasvatustieteen syventävät opinnot tärkeäksi työelämää ajatellen"* kanssa.

Vaikka opiskelijat olivatkin yleisesti tyytyväisiä koulutukseen ja sen tarjoamiin työelämävalmiuksiin, haastatteluaineiston perusteella opiskelijat kuitenkin kokivat koulutuksen olleen monessa asiassa aikaansa jäljessä. Opiskelijat kaipasivatkin koulutukseen lisää ajankohtaisuutta sekä nopeampaa reagointia koulumaailmassa tapahtuviin muutoksiin. Myös useissa aiemmissa luokanopettajakoulutusta koskevissa arvioinneissa on noussut esiin koulutuksen ongelma vastata muuttuvan yhteiskunnan luomiin tarpeisiin (Opetusministeriö 2007, 19). Haastateltavat arvelivat myös koulutusuudistuksen myötä tapahtuneiden muutosten vaikuttaneen siihen, että osa työelämävalmiuksien kannalta tärkeistä opintokokonaisuuksista tai aiheista oli jäänyt käymättä. Lisäksi joihinkin, haastateltavien mielestä työelämävalmiuksien kannalta tärkeisiin opintokokonaisuuksiin, oli vaikeaa tai mahdotonta päästä. Tämä johtui opintojen aikataulutuksesta tai rajatuista mahdollisuuksista päästä kyseisiin opintoihin. Vastauksissa opiskelijoita pohditutti myös yliopisto-opettajien ammattitaito sekä heidän irtaantumisensa todellisesta koulumaailmasta. Koulutukseen toivottiin enemmän opettajia, jotka osaisivat ajatella koulumaailmaa myös yliopisto-opetuksen ulkopuolella. Luokanopettajakoulutusta onkin kritisoitu myös aiemmin sen vieraantumisen todellisesta kouluelämästä. Yksi syy tähän on opettajankouluttajien vieraantuminen koulunarjesta ja käytännöistä. (Vertanen 2007, 193.)

"— semmosta niin ku... semmosta nykyajan opettajan työn haasteisiin ois niin ku halunnu jotain, että musta tuntu että toi koulutus on niin ku ehkä viiskyt vuotta jäljessä aikaansa." (H1)

"Ööö... semmoset ajankohtaisiin aiheisiin tutustuminen. Mitä mun mielestä Tampereen yliopistossa on aika vähän. Mutta tarkoitan just esim inklusioon ois ollu hyvä, tai sitte siihen uuteen opsiin, tai jos on jotain semmosta ajankohtasuutta ollu ni se on kyllä antanu sellasia valmiuksia." (H2)

"Mä kävin sen yhen inklukurssin. Sitten sen johtajuus kurssin ni niissä oli semmosta että, sai vähän siihen työelämään sellasta kiinnikettä. Mutta mun mielestä ois voinu olla enemmänki. Ja mitä juttelee vaikka Jyväskylän yliopiston ihmisten kanssa, niin niillä on tosi paljon enemmän semmosta vielä kriittistä ja. Ja semmosta niin ku ajankohtasuutta. Että jos tulee joku juttu, ni siihen puututaan heti, esim koodaaminen. Niin ku et siellä puututaan heti. Täällä vaan kattellan ja kukaan ei ota niin ku asiakseen. Mä en tiä että onks se tää ku täällä on vaihtunu niin paljon henkilökunta ja vaihtuu opsit ja muuta mutta homma vaikuttaa olevan aika sekasin." (H2)

Opiskelijat olisivat toivoneet koulutukseen myös enemmän yhtenäisyyttä, sillä irrallisten kurssien suorittaminen oli tuntunut heistä merkityksettömältä. Myös kirjatentit saatettiin kokea hyödyttömiksi työelämää ajatellen. Opiskelijat kokivat, että opinnoista olisi saanut enemmän hyötyä työelämään, jos ne olisivat kytkeytyneet yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi. Myös aiemmin noviisiopettajat ovat kritisoineet luokanopettajakoulutusta sen pirstaleisuuden vuoksi (Blomberg 2008, 191). Opiskelijat myös uskoivat, että työelämäkytkökset sekä pitkäjänteiset projektit koulumaailman kanssa helpottaisivat teoriaopintojen sisäistämistä. Teorian ja käytännön yhdistämiseksi on ehdotettu aiemminkin koulujen ja yliopiston välistä yhteistyötä, jolloin myös yliopistomaailma pysyisi lähempänä todellista koulumaailmaa. Tämä parantaisi myös opiskelijoiden valmiuksia siirtyä työelämään. (Maaranen 2010, 149–153.) Opiskelijat pitivätkin työelämävalmiuksiensa kannalta tärkeänä koulutuksen aikana olleita työelämätapauksia sekä niistä saamiaan konkreettisia vinkkejä arjessa selviytymiseen. Erityisesti opintojen loppupuolelle kaivattiin lisää konkretiaa. Opiskelijat pitivät tärkeinä myös projekteja, joissa tehtiin yhteistyötä koulujen kanssa. Näitä olivat esimerkiksi syventävät projektiopinnot. Syventävien projektiopintojen tavoitteena onkin syventää opiskelijan pedagogista ymmärrystä sekä tutkivaa otetta koulumaailman ajankohtaisiin ilmiöihin (Normaalikoulun syventävät projektiopinnot, 2015). Tässä yhdistyvät opiskelijan teoreettinen tieto ja ajattelutaidot sekä käytännön koulumaailmassa esiintyvät ilmiöt.

"Niitä nyt on voinu tullakki ettei vaan muista, mutta tuntuu että on vaan ripoteltu niin ku sieltä täältä vähän asioita mutta ei oo ollu sellasta niin ku kokonaisuutta." (H2)

"Mutta täällä tuntuu että opettajat ei oo hirveen motivoituneita siihen että, että ne haluais niin ku oikeesti opettaa meitä siihen mitä me tullan tekemään." (H2)

"Siis mulla itellä on ainaki kokemuksia siitä että hirveen vaikee on päästä haluamiinsa sivuaineisiin." (H3)

"No ehkä tiitkö se voi olla niin ku projektimaisuus mitä mä kaipa. Että joo. Semmosia pitkäjänteisempiä kokonaisuuksia, mihkä liittyis jotenki ne harjottelut. josta harjottelusta tulis jotakin aineistoa. No tää nyt on vähän sitä mitä me tehdään meidän kandissa ja gradussa... Niin ku se oppilas, oppilaiden maailmasta tulis se aineisto, ja sitten siinä yliopisto-opiskelijoiden ryhmässä jotenki niin kun pitkäjänteisemmin työskenneltäis sen saman aiheen parissa, jolloinka se niin kun teoria myös nivoutuis siihen silleen fiksusti. Koska, nää on aika sellasta niin kun stup stup nyt on tää kurssi tehty ja nyt voi sen niin ku unohtaa." (H4)

Opiskelijat pitivätkin työelämävalmiuksiensa kannalta tärkeänä käytännön osaamisen lisäksi koulutuksen aikana oppimiaan ajatteluntaitoja. Näihin olivat vaikuttaneet projektiointojen lisäksi kasvatustieteen syventävät opinnot sekä pro gradu -tutkielman tekeminen. Pro gradu -tutkielman tekeminen koettiin hyödylliseksi etenkin silloin kuin se kytkeytyi tiivistä koulumaailmaan (ks. myös Maaranen 69–70, 2009). Opiskelijan tutkimukselliset valmiudet tulisikin kytkeä tiiviisti koulumaailmaan, jolloin se tukisi opiskelijan kriittistä kykyä arvioida ja reflektoida koulun arjessa esiintyviä ilmiöitä (Opetusministeriö 2007, 43). Syventävät opinnot olivatkin selkeästi opiskelijoiden mielestä eniten hyödyllinen opintokokonaisuus työelämää ajatellen verrattuna kasvatustieteiden perus- ja aineopintoihin. Näistä opintokokonaisuuksista vähiten hyödylliseksi koettiin kasvatustieteen perusopinnot. Vastaajista 11 (45,8 %) oli eri mieltä väitteen *"Koen kasvatustieteen perusopinnot tärkeäksi työelämää ajatellen"* kanssa. Tähän saattoi vaikuttaa opiskelijoiden opintojen varrella karttuneet kokemukset työelämästä, sillä opiskelijat mainitsivat haastatteluissa teoriaopintojen sisäistämisen helpottuneen kokemuksen myötä. Koska opiskelijoilla ei ollut perusopintoja suorittaessaan vielä juurikaan kokemusta työelämästä, ne olivat tuntuneet hyvin etäisiltä työelämää ajatellen. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että koulutuksen teoria opinnot hyödyttävät paremmin niitä opiskelijoita, joilla on enemmän kokemusta työelämästä (Maaranen 70–71, 2009).

"Mutta ehkä sitten toisaalta nyt opintojen loppupuolella on myöski ruennu niin ku hahmottamaan sitä, että opettajankoulutuksessa on myöskin tarkeetä se ajattelun avartuminen, ja semmonen niin ku tietyllä tapaa niin ku... yleissivistyksen kartuttaminen tai semmonen niin ku tieteelliseen ajattelutapaan tutustuminen. Mä oon esimerkiksi aikasemmin ollu tosi vahvasti sitä mieltä, että minkä ihmeen takia meillä tehdään kandi tai gradu, et et sä hyödy siinä opettajan työssä mitään. Mutta nyt sitten taas nyttemmin on ehkä ymmärtäny sen että, että se on niin ku aika tarkeetä että niillä ihmisillä jotka välittää tietoa ja sitä yleissivistystä yhteiskunnassa eteenpäin, niin niillä on sellanen tieteellisen ajattelun niin ku peruskoulutus ikään kun." (H1)

"No ehkä siitä ku on puhuttu että onko luokanopettajakoulutus yliopistotasonen vai pitäskö sen olla ammattikorkea niin. Kyllä mä oon kuitenkin nähny sen tieteellisyyden hyvänä juttuna, vaikka alussa sitä kritisoi että miks me tehdään tämmöstä ja eihän tää liity mihinkään. Mutta kyllä se on opettanu semmosta niin

kun kriittisyyttä ja sit siellä luokassa tavallaan havainnoi ihan eri asioita. Että pystyy vähän tehdä semmosta tieteen keinoin että mistä täällä puhutaan ja, miks puhutaan tällaisista asioista. Et kyllä se auttaa siellä koulussa." (H2)

Myös koulutuksen aikana käytyjä keskusteluja eri ihmisten kanssa pidettiin tärkeänä omien ammatillisten valmiuksien kannalta, sillä ne olivat avanneet opiskelijoille uusia näkökulmia oman opettajuuden tarkasteluun. Lisäksi opiskeltavien asioiden sisäistäminen koettiin helpommaksi, mikäli niistä oli mahdollisuus keskustella ryhmässä. Opintoihin toivottiinkin lisää foorumeita keskustelulle. 17 (70,8 %) vastaajista koki saavansa varmuutta työelämään opiskelutovereiltaan, joten vertaistuellalla ja ajatusten jakamisella vaikuttaisi olevan positiivinen yhteys ammatillisiin valmiuksiin (ks. esim. Vähäsantanen, Hökkä, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto 2014, 73). Myös muissa tutkimuksissa opiskelijat ovat kokeneet tärkeäksi omien ajatusten jakamisen ryhmässä (Maaranen 2009, 70). Yksi vastanneista mainitsi myös pedakahvilan olevan hyödyllinen työelämävalmiuksien kannalta, sillä siellä keskustellaan koulumaailman ajankohtaisista aiheista. Lisäksi siellä on mahdollisuus päästä jakamaan ajatuksia. Sosiaalisella vuorovaikutuksella onkin merkittävä rooli opiskelijoiden oppimisprosessissa (Patrikainen 2009, 18). Opiskelijat olisivat kaivanneet koulutukseen myös enemmän vuorovaikutusta muiden lasten kasvatuksen kanssa tekemisissä olevien tahojen kanssa. Työelämävalmiuksien kannalta olisi ollut hyödyllistä, jos opiskelijoilla olisi kokemusta moniammatillisesta yhteistyöstä sekä erilaisia näkökulmia lapsen kasvatukseen koulutuksesta valmistuessaan. Myös luottamustoimissa toimiminen opintojen ohella oli koettu työelämävalmiuksien kannalta hyödylliseksi.

Et just tällaset niin ku yhteistyötaidot esimerkiksi että siellä sosiaalityössä missä mä aiemmin olin niin niihin kuulu sellaset moniammatilliset, tai moniammatillinen kurssi jossa käytiin ihan eri alojen opiskelijoiden kanssa tehtiin yhteistyössä jotaki. Itseasiassa mä en käynyt sitä kurssia sillo vielä ku se oli syventävissä mutta. Mutta siis joku tällainen mun mielestä luokanopettajankin opintoihin ois ihan ehdoton. Koska sitä työtä tehdään kuitenkin muidenki toimijoiden kanssa ja. Että ymmärtäs vähän paremmin niitä muiden näkökulmia." (H3)

"Mutta et sit jotenkin parhaimmillaan niin ku joku ryhmä, opiskelijaryhmään voi tuottaa sisällänsä kauheen hyvää keskustelua ja jotenki niin ku ymmärrystä, ja jotenki tää tällainen oikeesti konstruktivistinen oppimiskäsitys että. Että kun yhdessä mietitään niin osataankin aika paljon. Että jotenkin, sellaista kaipais että, lukujärjestysteknisesti että vois olla. Että tässä on opetusta, ja sitten tässä on niin kun sen kyseisen oppimisryhmän, keskenäistä työskentelyä joka on niin ku kalenteroitu, jossa ei välttämättä tarvii niin kun olla opettajan läsnä." (H4)

Moni kyselylomakkeeseen vastanneista opiskelijoista piti myös luokanopettajan monialaisia opintoja tärkeänä työelämää pohtiessaan. Vastaajista 19 (79,2 %) oli yhtä mieltä väittämän "*Koen monialaiset opinnot tärkeäksi työelämää ajatellen*" kanssa. Monialaisten opintojen kaltaisia opintoja toivottiin

enemmän erityisesti loppupään opintoihin, jolloin työelämään siirtyminen on lähempänä. Opiskelijat uskoivat, että tällöin asioiden sisäistäminen olisi ollut helpompaa. Vain yhden vastaajan mielestä monialaiset opinnot olivat turhia, sillä hänen mielestään niissä opiskeltavat asiat olisi voinut opiskella itsenäisesti kirjoista.

Haastattelut kuitenkin osoittivat, että luokanopettajan monialaiset opinnot eivät vastaa täysin opiskelijoiden odotuksia. Monet kurssit vaativat opiskelijoiden mielestä liikaa ulkoa opettelua, eikä kurssista jää tämän vuoksi tulevaisuutta ajatelleen paljoakaan käteen. Opiskelijat olisivat kaivanneet monialaisilta opinnoilta enemmän vinkkejä itse oppiaineen opettamiseen sen sijaan, että aikaa käytettäisiin vain oppisisältöjen läpikäymiseen ja niiden ulkoa opetteluun. Opiskelijat olisivat kaivanneet monialaisista opinnoista ohjeita myös siihen, kuinka huomioida eri-ikäiset oppilaat opetuksessa, sekä neuvoja, mistä voisi tulevaisuudessa hakea vinkkejä omaan opetukseen. Useiden kurssien sisällöt sekä opetusmenetelmät eivät opiskelijoiden mielestä vastaa tämän päivän tarpeita. Osa haastateltavista pohti myös sitä, olivatko monialaiset opinnot kokonaan turha opintokokonaisuus. Kiire aikataulu monialaisissa opinnoissa oli luonut opiskelijoille suorittamisen tunteen, eikä opinnoista ollut tämän vuoksi saatu kaikkea mahdollista hyötyä irti. Opiskelijat ovat myös aiemmin kritisoineet monialaisia opintoja eri aineisen kiireisistä ja pintapuolisesta läpikäymisestä, jolloin opinnot koetaan irrallisiksi opettajan työstä (Rantala, Salminen & Sääntti 2010, 60).

"Mä oon keskustellu tästä mun aika monen opiskelijakaverin kanssa niin, noi niin ku monialaset opinnot mitä tuolla on niin. Se tuntuu jotenkin todella hassulta, että me oikeesti käytetään aikaa siihen että me opetellaan ulkoo siellä vaikka jotain kivilajeja, mitkä kyllähän sä voit ne sitte sieltä kirjasta lukea. Että kouluissaki oppilailleki jo opetetaan, että ei niinkään sitä ulkoo opettelua, vaan et sä osaat hakee sitä tietoo sillon ku sä sitä tarviit oikeista paikoista. Ni ehkä niin ku opettajankoulutuksessaki vois ehkä jo pikkuhiljaa siirtyä siihen.—Joko ne oli niin ku todella huonosti toteutettu tai sitten ne on vähän turhat, et mä en oo vielä oikein niin ku osannu päättää että onko ne mielestäni kokonaan turhat. Et kyllähän se niin ku jos niissä opetettais oikeesti sitä didaktiikkaa, että miten sä opetat tätä." (H1)

"Oli monta kurssia päällekkäin ja kauheesti tehtäviä ja semmonen ettei ehtiny keskittyä niissäkään mitenkään mihinkään. Että ne meni ihan täysin ne monialaset semmosella suorittamisella. Ettei siinä vaiheessa yhtään osannu miettiä että mikä tässä on sitä mitä mä voin hyödyntää työelämässä ni ja mitä. Ku oli pakko vaan saada suoritukset tiettyyn päivämäärään jotain kyhättyä että sai arvosanan aikataulussa ja kaikki. Että mä oon siihen jotenki tosi pettyny miten vähän mä niistä oon saanu irti." (H3)

"Ja ehkä että ois vielä saanu niistä jotain sellasia vinkkejä et mistä voi niin ku lisää. Että niin ku jotenki se on mulle kauheen hämää että mistä mä lähden nyt ettii sisältöä ja tehtäviä opetukseen." (H3)

"Kyllähän se sitte varmaan ku tulee sellanen käsitys että mitä ekaluokkalainen osaa ja, mitä tokaluokkalainen ja, tai että mitä pitää osata ja millasessa ajassa ne hahmottaa että millasella opetuksella sitte. Kyllä ne varmaan tulee sieltä sitte. Mut ois se ollu kauheen kiva jos ois ollu jotain." (H3)

Tutkimuksen perusteella opiskelijat olivat myös tyytymättömiä koulutuksen tarjoamiin työelämävalmiuksiin opetuksen ulkopuolisissa työhön liittyvissä asioissa. Koulutus ei myöskään ollut onnistunut antamaan opiskelijoille riittävää kokonaiskuvaa koulusta organisaationa, eikä myöskään koulun lukuvuoden kierrosta tai koulun arkeen liittyvistä asioista. Näitä olivat esimerkiksi arviointi, kokoukset, oppilaiden vanhempien välillä tehtävä yhteistyö sekä koulun juhlat ja oppilaitoksen hallinto-ohjelman Wilman käyttö. Myös opetuksen suunnittelusta ja oman ajankäytön hallinnassa pidemmällä aikavälillä kaivattiin lisää tietoa. Erityisesti lisää tietoa kaivattiin koulun byrokratiasta, hallinnosta sekä laeista, jotka koulua ja opettajaa velvoittavat. Opettajat tarvitsevatkin tänä päivänä entistä enemmän tietoa koulua ja opettajia velvoittavista säädöksistä, jotta he kykenisivät tarjoamaan oppilaille mahdollisimman hyvät oppimisen edellytykset (Opetusministeriö 2007, 14).

"Mut et ei niin ku, ei tuolta yliopistolta hirveesti oo mun mielestä saanu sellaseen niin ku työelämässä toimimiseen välttämättä, et se on enemmän sitä niin ku, ehkä sitä luokan sisässä toimista, mitä siellä on. Ku sitte ku sä astut luokan ulkopuolelle niin oot aika niin ku sillai oman kokemuksen varassa mun mielestä." (H1)

"—ois voinu olla sellasia niin ku opettajan työn hallinnollisia juttuja ja semmosta niin ku työssä jaksamisen opettelua. Semmosta niin ku jotain avaimia käteen sitä varten." (H1)

"Ehkä lukuvuotta, sitä suunnittelua että miten sen saa koko vuoden pakettiin, ja sit semmosta arviointia ja että miten sen nyt saa jokaisen arvioitua ja... semmosia." (H2)

Tutkimuksen perusteella opiskelijat kokevat omat työelämävalmiutensa puutteellisiksi useissa sellaisissa asioissa, mitkä ovat yhteiskunnan muutoksen myötä tulleet tärkeäksi osaksi opettajan työtä. Muun muassa suuri osa kyselylomakkeeseen vastanneista sekä kaikki haastateltavat toivoivat, että erityispedagogiikka olisi pakollisena opintokokonaisuutena kaikille luokanopettajaopiskelijoille, tai että sen opiskelumahdollisuuksia Tampereen yliopistossa parannettaisiin. Yleisestikin vastauksissa koulutukseen kaivattiin enemmän erityispedagogiikkaa ja apuvälineitä erilaisuuden kohtaamiseen inklusiivisessa koulussa. Myös useissa aiemmissa opettajankoulutuksen kehittämistä koskevilla keskusteluilla sekä tutkimuksissa on noussut esille kasvava erityisopetuksen tarve. Luokassa on entistä enemmän taustoiltaan erilaisia ja moninaisemmista ongelmista kärsiviä lapsia, eikä opettajilla välttämättä ole riittäviä valmiuksia vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin. (Opetusministeriö 2007, 18.)

Myös monikulttuurisuutta ja globaalia kasvatusta käsitteleviä kursseja kaivattiin enemmän. Vain viisi (20,8 %) vastaajista oli yhtä mieltä väittämän "*Koen saaneeni riittävät valmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseen työelämässä*" kanssa. Tänä päivänä entistä moninaisemmat kulttuuriset, kielelliset ja sosiaaliset taustat tuovatkin aivan uudenlaisia haasteita opettajan työlle ja koulutuksen olisi reagoitava tähän takaamalla opiskelijoille riittävät perusvalmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseen (Opetusministeriö 2007, 18; Panzar 2009, 96). Lisäksi opiskelijat kaipasivat enemmän tietoa oppilaiden kasvattamiseen liittyvistä asioista sekä ongelmatilanteisiin puuttumisesta. Opiskelijoiden mielestä työelämän kannalta olisi ollut tärkeää opetella koulutuksen aikana myös ensiaputaitoja sekä valmistautua kohtamaan väkivaltatilanteita. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa opiskelijat kaipasivat koulutukseen lisää myös tietotekniikan ja teknologian käytön opetusta sekä tietoa lukemaan opettamisesta.

"Just ehkä, ehkä kyllä sitten myös mun mielestä ihan kaikille pitäis olla näistä ihan tämmösistä perus oppimis- ja keskittymisvaikeuksista. Että ei mulla oo tullu missään vaiheessa näitä opintoja vastaan... mitään." (H3)

Opiskelijat vaikuttaisivat siis olevan pääosin tyytyväisiä koulutuksen tarjoamiin työelämävalmiuksiin, vaikka he kokivatkin omat taitonsa puutteellisiksi monissa opettajan ammatissa tarvittavissa taidoissa. Suurimmat puutteet koulutuksessa olivat sen kyvyttömyys vastata sisällöltään ja opetusmetodeiltaan nykypäivän tarpeita sekä vaikeudet yhdistää teoreettista tietoa käytännön koulumaailmaan. Opiskelijat pitivät työelämävalmiuksiensa kannalta tärkeänä opetusharjoitteluja, työelämäprojekteja sekä pro gradu -tutkielman tekoa.

Taulukko 5. Opiskelijoiden mielipiteitä koulutuksen antamista työelämävalmiuksista. Suluissa kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa ilmenneiden asioiden lukumäärä (N=24).

Puutteelliset oppisisällöt	<ul style="list-style-type: none"> • koulun arki ja käytännöt oppituntien ulkopuolella (8) • erityispedagogiikkaa (6) • koulun byrokratia, hallinto ja lakiasiat (4) • tietotekniikan ja teknologian opetuskäyttö (3) • monikulttuurisuus ja globaalikasvatus (2) • lapsen kehitysvaiheet ja kasvattaminen (2) • ensiaputaidot (1) • lukemaan opettaminen (1) • medialukutaito (1) • opettajan oikeudet ja velvollisuudet (1)
Vähäiset ja yksipuoliset työelämäkontaktit	<ul style="list-style-type: none"> • enemmän harjoittelua (5) • enemmän kontakteja koulumaailmaan (4) • enemmän harjoitteluja erilaisissa ympäristöissä (4) • konkretiaa loppupään opintoihin (3) • enemmän tutustumista erilaisiin opettajanhuoneisiin (1)
Koulutuksen toteutukseen liittyvä kritiikkiä	<ul style="list-style-type: none"> • opintojen irrallisuus (4) • kirjatentit (2) • lisää foorumeita keskustelulle (2) • osa opettajista etäännytynyt todellisesta koulumaailmasta (2) • rajatut mahdollisuudet lukea haluamaansa sivuainetta (1) • liian vähän yhteistyötä muiden kasvatustieteilijöiden kanssa (1)
Toiveita työelämään siirtymisen tueksi	<ul style="list-style-type: none"> • mentorointi työelämään siirryttäessä (8) • opintojakso, jossa käsiteltäisiin työelämään siirtymistä, työnhakua ja cv:n laatimista (6) • alumnitoiminta (1) • neuvoja oman luokan "haltuun ottoon" ja sen asioiden hoitamiseen (1)

Taulukko 6. Koulutuksessa työelämävalmiuksia tukeneet asiat. Suluissa kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa esiintyneiden asioiden lukumäärä (N= 24).

Koulun arkeen ja käytäntöihin liittyvät tiedot ja taidot	<ul style="list-style-type: none"> • harjoittelut (13) • monialaiset opinnot (10) • työelämätahtumat (2) • konkreettiset ohjeet arjessa selviytymiseen (2) • syventävät projektiopinnot (2)
Ajattelutaidot	<ul style="list-style-type: none"> • syventävät opinnot ja pro gradu - tutkielma (8) • keskustelut (2) • pedakahvila (1)
Vertaistuki	<ul style="list-style-type: none"> • vertaistuki (6)
Yhtenäinen perusopetus	<ul style="list-style-type: none"> • erityispedagogiikka (3)
Vastuulliset tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> • luottamustehtävässä toimiminen (1)

5.7 Opetusharjoittelun merkitys ammatillisiin valmiuksiin

Opiskelijat pitivät opetusharjoitteluja tärkeänä omien työelämävalmiuksiensa kannalta. Harjoittelut tarjosivat opiskelijoille käytännön kokemusta, mikä lisäsi motivaatiota myös teoriaopintoja kohtaan. Harjoittelut olivat myös onnistuneet tukemaan opiskelijoiden ammatillista itsetuntoa sekä vahvistaneet näin myös opiskelijoiden ammatillista kasvua. Myös harjoittelujen yhteyteen liittyvät luentosarjat olivat opiskelijoiden mielestä hyödyllisiä. Näistä mainittiin muun muassa lakiasioihin liittyvä lyhyt luentokokonaisuus.

"Harjoittelut on ollu tosi antosia. Ne on ollu sellasia niin ku selkeesti hyviä ja olikohan se kolmannen harjoittelun yhteydessä kun oli niitä lakijuttuja jonkin verran niin se oli lyhyt luentosarja mutta äärettömän antosa, et se oli musta niin ku." (H1)

"Mä näen ainakin tärkeäks harjoittelut, että niissä saa sellasta käytännön kokemusta ja itsevarmuutta ja sellasta rohkasua, että tästä selvitään. Ja niistä saa myös semmosta motivaatiota siihen teorian opiskeluun, ku sä oot käynyt siellä kouluelämässä niin sitte, tää on hyödyllistä ja mä haluan keskittyä tähän ja sillai." (H2)

Osa opiskelijoista oli tyytyväisiä harjoittelujen määrään ja toteutukseen, mutta harjoittelut saivat osakseen myös kritiikkiä. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa sekä haastatteluissa opetusharjoitteluja toivottiin lisää etenkin muualle kuin normaalikoululle, jossa opetusharjoittelut suoritetaan pääsääntöisesti orientoivaa opetusharjoittelua lukuun ottamatta (Ohjattu harjoittelu

luokanopettajakoulutuksessa, 2015). Opetusministeriön opetusharjoittelun kehittämistavoitteissa mainitaankin pyrkimys kenttäkoulujen roolin vahvistamiseen opetusharjoittelussa (Opetusministeriö 2007, 49). Opiskelijat toivoivat koulutukseen myös pidempiä harjoittelujaksoja, joissa opiskelijalla olisi mahdollisuus saada laajempaa käsitystä aidosta työelämästä. Tätä toivoivat erityisesti opiskelijat, jotka olivat tehneet paljon sijaisuuksia opintojensa aikana. Moni heistä uskoi kentällä suoritettavan harjoittelun antavan todellisemman kuvan opettajan työstä ja antavan näin myös paremmat valmiudet siirtyä työelämään. Tämä tarjoaisi mahdollisuuden tutustua myös erilaisiin opettajanhuoneisiin ja niissä vallitseviin sosiaalisiin suhteisiin. Myös parin kanssa suoritettavat harjoittelu saatettiin kokea epäedulliseksi työelämän kannalta, koska todellisuudessa opetuksen toteutus ja suunnittelu joudutaan tekemään pääosin yksin.

Myös aiemmissa tutkimuksissa jo työssä olevat opettajat ovat kritisoineet normaalikoulun harjoitteluolosuhteiden poikkeavan paljon todellisuuden työelämästä (Kiviniemi 2000, 49–50). Kuten tässäkin tutkimuksessa, myös aiemmin on noussut esiin normaalikoululla suoritettavan harjoittelun rajallisuus, jossa ongelmatilanteiden kohtaaminen, vuorovaikutustaidot, opetussuunnitelmaan perehtyminen sekä laaja-alinen kouluyhteisöön tutustuminen jäävät puutteelliseksi (Kiviniemi 2000, 50). Myös opetusministeriön tekemässä selvityksessä korostui normaalikoulun ulkopuolella suoritettavien harjoittelujen tärkeys opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien tukemisessa (Opetusministeriö 2007, 17).

"Ehkä se että noita harjoitteluja vois olla jotenki niin ku enemmänkin. Et ku ei niin ku... itellä tietysti nyt ku olin just siinä sopivasti siinä ennen kandia sen vuoden siellä poissa, siellä sijaisuudessa niin niin siinä jotenkin tuli itelle se sellanen niin ku oli enemmän siinä opetyössä ni sai niistä maisteriopinnoista enemmän irti. Mut et moni on puhunu joka ei oo ollu töissä, et ne ei oo ehkä saanu sellasta kokemusta, että ois pystyny peilaamaan sitä siihen aikasempaan kokemukseen. Et mä ehkä niin ku lipputaisin joko sellasen niin ku kandin tutkinto ja hetkeks töihin ja sit takasin maisterin pariin." (H1)"

"Joo. Oli oli. Oli, koska sitte jotenki ne. No ihan jo senki takia et sit on myöskin nähny erilaisia kouluja. Et vaikka on se normaalikoululla eri luokilla niin kyllähän se kuitenkin on sama koulu. Et jotenki se käsitys, et vähän niin ku sellasta vertailujen mahdollisuutta tuo. Ja sitten niin ku se että, on tosi outoa että sitte vaikka käytännössä kun on niin paljon opiskelijoita jotka ei voi tehdä laaja-alaista harjoittelua yksin. Vaan että pitää tehdä pari juttuina niin ku samassa luokassa ni se on niin ku väärin." (H4)

Opetusharjoittelua tai luokassa observointia olisi hyvä olla myös aivan koulutuksen alkutaipaleella, jotta teoriaopinnot nivoutuisivat paremmin käytännön työelämään heti alusta alkaen. Tällöin myös koulutuksen alkupään teoriaopinnot tukisivat paremmin opiskelijan työelämävalmiuksia. Teoriaopinnot voivat tuntua opiskelijoiden mielestä merkityksettömiltä, jos he eivät koe opintoja

työelämää ajatellen tarkoituksenmukaisiksi. Kaikki haastateltavat mainitsivatkin perusopintojen pyyhkiytyneen opiskeluvuosien aikana kokonaan heidän mielestään. Kaikki olivat myös kokeneet opintojen alkutaipaleella turhautumista teoriaopintoja kohtaan.

"Pitäis jotenki vaikka ihan siinä niin kun opiskelun alussakin olla joku semmonen, joku kontakti ihan kou... Et pitäis olla jotakin koulussa. Jotta heti alusta saakka, jo niissä perusopinnoissaki pystyis kiinnittää ne asiat jotenki siihen, niin ku siihen lapsen maailmaan." (H4)

"Koska, koska mun mielestä silloin allussa varsinki oli kovin sellasta... kauheeta purnausta siitä... No ittellänikin, ja opiskelukaveriella et, et mihin nää nyt niin ku liittyy et otetaan nyt joku kirja ja tentitään se, ja se on sit niin ku oikein hieno teoria, mut se ei niin ku liity. Et nyt vasta tässä matkan varrella näiden, niin ku näiden pidempien harjoittelujen aikana niin ku on huomannu et niin ku nää, nää teorat puhuu oikeesti tästä kasvatuksen ja koulutuksen ja oppimisen maailmasta, ja ne niin kun on tärkeitä siinä." (H4)

Opetusharjoittelun ohjaajalla vaikuttaisi olevan myös merkitystä siihen kuinka opiskelijat pääsevät rakentamaan omaa opettajuuttaan harjoitteluiden aikana. Opiskelijat kokivat antoisammiksi harjoittelut, joissa ohjaaja antoi riittävästi tilaa opiskelijan oman opettajuuden toteuttamiselle ja identiteetin etsimiselle. Harjoittelussa onkin tärkeää, että ohjaaja antaa opiskelijalle riittävästi mahdollisuuksia oman opettajuutensa etsimiselle (Lauriala & Kukkonen 2005, 91–94, 104–105). Myös harjoitteluohjaajan kanssa käydyt keskustelut sekä heiltä saatu palaute koettiin tärkeäksi oman ammatillisuuden kehittymisen kannalta.

"—musta tuntuu että harjoittelussa on tosi oleellista se, että kenet sä saat ohjaajaksi et mitä sä saat siitä irti. Mä oon ymmärtäny et osalla on sellasia kokemuksia että niin ku et, harjoittelussa sä oot tullu sinne sitä varten että sä opetat sen toisen opettajan tyylillä sen antamat asiat ja sä et pääse sitä sun omaa identiteettiä siinä kehittämään. Niin itellä on ollu tuuri että on ollu niin hyvät harjoitteluohjaajat, että on päässy niin ku oikeesti toteuttaa niin ku omalla tavalla." (H1)

"Johonki mä kirjoitinki palautetta että harjoittelut on tosi hyviä. Mutta siinä on huonoa se, että meillä ainaki annettiin tosi selvästi silloin että nää sivut tästä kirjasta, ja tällä tavalla ja näin näin. Ni siihen ei annettu hirveesti sellasta omaa vapautta, suunnitella ja tehdä. Toisaalta se on hyvä, jos ei vielä oikein osaa, mutta se vois opettaa enemmän niin ku, jos sais ite suunnitella ja tehdä." (H2)

Opetusharjoittelut koettiin siis hyvin tärkeiksi omien ammatillisten valmiuksien kannalta. Ne olivat tarjonneet opiskelijoille kokemuksia käytännön työstä sekä tukeneet opiskelijoiden taitoa yhdistää teorian tietoa käytännön työhön. Opetusharjoittelu ei kuitenkaan välttämättä anna riittävän todellista kuvaa työelämästä, jos harjoittelut rajoittuvat ainoastaan normaalikouluilla suoritettaviin

harjoitteluihin. Opiskelijat tarvitsevat harjoittelussa tilaa etsiä omaa opettajuuttaan sekä kokemuksia erilaisista toimintakulttuureista.

6 POHDINTA

Opiskelijat kokivat olevansa valmiita siirtymään työelämään viimeisenä opiskeluvuotenaan. Omat työelämätaidot koettiin puutteelliseksi hyvin monissa opettajan ammatissa tarvittavissa taidoissa, mutta oman osaamattomuuden ajateltiin kuuluvan opettajan uran alkuvaiheeseen. Siispä opiskelijoiden kokemukset omista työelämävalmiuksista pohjautuivat vahvasti omien heikkouksien hyväksymiseen sekä luottamukseen oman ammattitaidon varsinaiseen kehittymiseen vasta työelämässä. Tämä onkin tärkeää noviisiopettajan työssä jaksamisen kannalta. Opiskelijat olivat myös sisäistäneet työssäoppimisen kuuluvan opettajan uraan myös pidemmällä aikavälillä, mikä on olennainen osa opettajan asiantuntijuutta. Opiskelijat vaikuttaisivat luottavan työelämävalmiuksiinsa perus opetus työssä sekä vuorovaikutusta vaativissa tilanteissa. Eniten puutteita omissa valmiuksissa koettiin eri aineiden hallinnassa, erilaisten oppilaiden kohtaamisessa sekä opetuksen eriyttämisessä kaikkia oppilaita palvelevaksi. Opiskelijat kokivat työelämätaitonsa puutteellisiksi myös useissa opetuksen ulkopuolisissa opettajan työhön kuuluvissa tehtävissä. Näitä olivat esimerkiksi lukuvuoden kokonaissuunnittelu, oppilaiden vanhempien kohtaaminen sekä koulun yleisten käytäntöjen hallinta.

Opiskelijoiden kokemuksiin omista työelämävalmiuksista vaikutti voimakkaasti aiemmat kokemukset työelämästä. Työelämävalmiuksia olivat tukeneet kokemukset, jotka olivat vahvistaneet opiskelijan uskoa omasta työssä selviytymisestä sekä ammattiin soveltumisesta. Onnistumisen kokemukset työelämässä olivat vahvistaneet opiskelijoiden ammatillista itsevarmuutta ja tukeneet näin ollen opiskelijoiden kokemuksia omista ammatillisista valmiuksistaan. Työelämässä saatu kokemus erilaisista vuorovaikutustilanteista vaikuttaisi olevan myös merkityksellisessä asemassa opiskelijoiden kokemisissa työelämävalmiuksissa, sillä selkeästi työssä olleet opiskelijat luottivat enemmän omiin vuorovaikutustaitoihinsa, kuin opiskelijat, joilla ei ollut kokemusta työelämästä. Myös muilta ihmisiltä saatu positiivinen ja kannustava palaute oli vahvistanut opiskelijoiden uskoa omaan ammatilliseen osaamiseen sekä työssä selviytymiseen. Opiskelijat kokivat myös tärkeäksi muiden ihmisten kanssa käydyt keskustelut. Ajatusten jakaminen vertaisten sekä työelämässä olevien opettajien kanssa oli antanut opiskelijoille mahdollisuuden jakaa tunteuksiaan opettajan työstä ja sitä koskevista huolista.

Myös oman persoonan soveltumisen ammattiin koettiin lisänneen omia valmiuksia siirtyä työelämään. Vastaavasti oma keskeneräisyyden tunne loi epävarmuuden tunteita työelämänsiirtymisestä. Tässä merkityksellisessä asemassa vaikuttaisi olevan opiskelijan aiempi elämäkokemus, henkisen kasvunvaihe sekä elämäntilanne. Aikuisen työssä käyvän ihmisen identiteetin saavuttaminen saatettiin kokea sekä houkuttelevaksi, että ahdistavaksi, riippuen siitä millaisia lähitulevaisuuden tavoitteita opiskelijalla oli. Oman opettajaidentiteetin rakentaminen vaikuttaisi myös olevan helpompaa silloin kuin opettajaidentiteetti on lähempänä opiskelijan luontaista persoonaa ja identiteettiä. Opiskelijat, jotka kokivat persoonassaan olevan sellaisia ominaisuuksia, jotka eivät ole sopusoinnussa ihanneopettakuvan kanssa, saattoivat kokea ristiriitaisia tunteita työyhteisöön samaistumisessa. Opiskelijat vaikuttaisivat kuitenkin koulutuksen aikana sopeutuvansa hiljalleen uuteen rooliin kehittämällä näitä opettajalle tärkeiksi piirteiksi katsomiaan ominaisuuksia.

Opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä koulutuksen tarjoamiin työelämävalmiuksiin. Opiskelijat arvostivat erityisesti koulutuksen aikana oppimiaan ajatteluntaitoja sekä saamiaan käytännön kokemuksia työelämästä. Erityisesti opetusharjoitteluja, syventäviä projektiopintoja sekä pro gradu -tutkielman tekemistä pidettiin tärkeinä omien ammatillisten valmiuksien kannalta. Koulutusta kritisoitiin sen hitaasta reagoinnista yhteiskunnassa ja koulumaailmassa tapahtuviin muutoksiin. Opiskelijat kokivatkin omat työelämätaitonsa puutteellisiksi monissa sellaisissa asioissa, jotka ovat koulumaailmassa suhteellisen tuoreita käsitteitä. Näitä olivat muun muassa monikulttuurisuus, erilaiset oppijat sekä teknologian käyttö opetuksessa. Koulutus ei myöskään opetusmetodeiltaan vastannut työelämässä tänä päivänä tarvittavia taitoja, sillä koulutuksessa oli vielä paljon sellaisia opintokokonaisuuksia, jotka ohjasivat opiskelijoita pikemmin pintapuoliseen ulkoa opetteluun kuin syvälliseen ongelmanratkaisuun. Opiskelijoiden ammatillisia valmiuksia tukisivat paremmin opetusmenetelmät, joissa opiskelijoita kannustetaan yhteisölliseen oppimiseen sekä pitkäjänteiseen ongelmanratkaisuun.

Koulutusta kritisoitiin myös opintojen irrallisuudesta. Työelämävalmiuksien kannalta hyödyllisemmäksi nähtiin projektimuotoiset opintokokonaisuudet, joissa yhdistyivät käytännön työelämä sekä koulutuksessa opittu teoreettinen tieto. Koulutuksesta saatava teoretinen tieto nähtiinkin työelämävalmiuksien kannalta merkityksellisemmäksi, mikäli se pystyttiin yhdistämään todelliseen koulumaailmaan. Monet opettajan sijaisuuksia tehneet opiskelijat mainitsivat teoriaopintojen sisäistämisen helpottuneen työelämästä saadun kokemuksen myötä. Omia opintoja osattiin myös suunnata tulevaisuuden työelämässä kiinnostaviin asioihin paremmin, kun todellisesta työelämästä oli enemmän kokemusta. Opiskelijat myös kuvailivat koulutuksen alkuvaiheen opintojen tuntuneen

turhauttavilta ja pyyhkiytyneen pois mielestä, koska niitä ei oltu osattu nähdä tulevaisuuden työelämän kannalta hyödyllisenä. Siispä ammatillisen valmiuksien kehityksen kannalta olisi tärkeää, että opiskelijat pääsisivät seuraamaan käytännön työtä opettajan näkökulmasta jo heti koulutukseen päästyään. Näin teoria opinnot sekä käytännön työ nivoutuisivat paremmin yhteen heti koulutuksen alusta asti.

Myös koulutukseen kuuluvat opetusharjoittelut saivat osakseen kritiikkiä. Etenkin opiskelijat, joilla oli enemmän kokemusta työelämästä kritisoivat opetusharjoitteluiden toteutusta. Opetusharjoitteluja kaivattiin enemmän normaalikoulun ulkopuolelle, jolloin opiskelijoille muodostuisi kattavampi kuva erilaisista työympäristöistä. He saisivat myös kokemusta erilaisista työyhteisöistä sekä niihin sosiaalistumisesta. Opiskelijalla olisi hyvä olla kokemusta näistä sosiaalisen kanssakäymisen taidoista työelämään siirryttäessä, sillä opettajan uran alkuvaiheeseen kuuluu usein vaihe, jolloin sijaisuuksia tehdään todennäköisesti useissa eri työyhteisöissä. Myöskään parin kanssa suoritettava harjoittelu ei anna todellista kuvaa opettajan työstä, joka sisältää vieläkin hyvin paljon yksin tekemistä, vaikka tarve yhteisöllisen tekemisen kulttuurille onkin huomioitu. Opiskelijat olivat kuitenkin pääosin tyytyväisiä harjoitteluiden toteutukseen ja määrään koulutuksen aikana.

Vaikuttaisi siltä, että opiskelijat olivat koulutuksen aikana onnistuneet luomaan suhteellisen realistisen kuvan opettajantyöstä, sillä moni opiskelija uskoi ensimmäisten työvuosien olevan opettajan työssä raskaita. Opiskelijat kuitenkin luottivat omaan selviytymiseensä tulevaisuudessa, sillä opettajan ammatin uskottiin helpottuvan ajan myötä. Opiskelijat olivat myös löytäneet työstä sellaisia voimavaroja, joiden ajateltiin tasapainottavan työn kuormittavaa luonnetta. Muiden korkeat odotukset noviisiopettajan ammatillisesta osaamisesta aiheutti opiskelijoille epävarmuuden tunteita omasta suoriutumisestaan, vaikka oma osaaminen koettiin muutoin riittäväksi. Opiskelijoilla oli kova halu onnistua työssään sekä vastata muiden odotuksiin, joten se saattoi luoda paineita työelämään siirtymisen alkuvaiheeseen.

Opiskelijoiden mielipiteet jakautuivat siinä, kaipasivatko he työelämään siirtymisessä tukea vai eivät. Osa opiskelijoista olisi kaivannut koulutukseen työnhakua ja työllistymistä käsittelevän opintokokonaisuuden, jossa käsiteltäisiin työhaun kannalta oleellisia ajankohtia, opettajan palkkausta sekä työhakemuksien tekemistä. Opiskelijat katsoivat kuitenkin päävastuun työn hakemiseen liittyvien asioiden selvittämisestä olevan opiskelijalla itsellään. Tulevalta työyhteisöltä sen sijaan odotettiin riittävää perehdytystä työhön. Moni olisi kaivannut uran alkuvaiheeseen mentoritoimintaa, jossa noviisiopettaja voisi tutustua opettajan työhön kokeneemman opettajan avustuksella. Opiskelijoita huolettikin tulevaisuuden työelämässä työtaakan kanssa yksin jääminen.

Tutkimukseni tarkoituksena oli esitellä opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Työelämävalmiudet sisältävät kuitenkin lukuisia eri ammatillisia taitoja ja ne liittyvät myös vahvasti ihmisen ammatilliseen kasvuun sekä identiteetin kehitykseen. Ammatti-identiteetin kehitys on myös hyvin yksilöllinen prosessi, johon vaikuttaa ympäristö, yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset sekä ihmisen elämänhistoria. Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen on siis hyvin monimutkainen ja laaja kokonaisuus, joten opiskelijoiden ammatillisten valmiuksien muodostumisesta saa tämän tutkimuksen perusteella vain hyvin pintapuolisen kuvan. Näin monimutkaiseen tutkimusongelmaan on mahdotonta löytää yksiselitteistä kuvausta, mutta tutkimuksen perusteella voi hahmottaa työelämävalmiuksien muodostumisen suuntaviivoja sekä siihen vaikuttavia tekijöitä tässä tutkimusryhmässä. Tämä tutkimus on myös hyvin suppea antamaan kattavaa kuvaa opettajien ammatillisten valmiuksien muodostumisesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä, mutta se voi avata uusia näkökulmia aiheeseen liittyvään jatkotutkimukseen.

Yhteiskunnan ja opettajan työn muutospaineiden edetessä onkin tärkeää tutkia opettajankoulutuksen toimivuutta ja kykyä tukea opettajien ammatillisia valmiuksia. Työelämän pirstaleisuus ja epävakaus asettavat haasteensa yksilön ammatilliselle kasvulle ja ammatillisen identiteetin rakentamiselle. Opettajan ammatillinen identiteetti on hänen työnsä perusta, joten ei ole yhdentekevää, miten opiskelija tässä identiteetin rakentamistyössään onnistuu. Jotta opiskelijoille voidaan taata mahdollisimman hyvät edellytykset työssä selviytymiseen ja onnistumiseen, on tärkeää tunnistaa, millaisia valmiuksia opiskelijat työssään tarvitsevat.

7 LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia on vaikea erottaa tutkimusprosessista ja analyysivaiheesta, sillä luotettavuuden arviointi liittyy tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskeekin pikemminkin tukijan toimintaa, kuin tutkimuksesta kerättyä aineistoa (Eskola & Suoranta 1998, 211–212; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Perinteisesti tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on liitetty käsitteet validius ja reliaabelius, mutta laadullisen aineiston luotettavuuden arvioinnissa näitä käsitteitä voidaan soveltaa vain joltain osin. Laadullisen aineiston luotettavuuden arviointiin onkin olemassa useita eri lähestymistapoja, joista tulisi valita juuri omaan aineistoon sopiva tapa. Eräitä välineitä tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ovat tutkimuksen uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. (Eskola & Suoranta 1998, 211–213.)

Yhdeksi tärkeäksi tutkimuksen ominaisuudeksi luotettavuuden arvioinnissa on liitetty objektiivisuus. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin mahdotonta saavuttaa täysin objektiivista luonnetta, sillä aineistosta tehdyt päätelmät perustuvat vahvasti tutkijan omiin tukintoihin. Tämän vuoksi tutkijan oman pohdinnan esiin tuominen sekä aineiston riittävä dokumentointi on tärkeää tuloksia esitellessä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkijan omien tutkimusta koskevien ennako-oletusten tiedostaminen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin olennaista, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa. (Eriksson & Koistinen 2005, 28; Eskola & Suoranta 1998, 17.) Tutkimusta tehdessäni pyrin tiedostamaan omat käsitykseni aihepiiriin liittyen. Tutkimuksen uskottavuutta parantaakseni pyrin tuomaan esiin mahdollisimman paljon omaa pohdintaani sekä raportoimaan ja perustelemaan tutkimuksen eri vaiheet (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Tutkimuksesta tekemieni päätelmien tueksi esittelin alkuperäistä tutkimusaineistoa, jotta myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tekemieni päätelmien paikkansapitävyyttä. Tutkimuksen vahvistuvuutta taas lisää se, että tutkimuksesta tehdyt johtopäätökset saavat tukea muista ilmiötä tarkastelleista tutkimustuloksista. Pyrin lisäämään tämän tutkimuksen luotettavuutta tuomalla esiin johtopäätöksieni tukevia tutkimustuloksia sekä aihetta käsittelevää teoriaa, joita on esitelty tutkimukseni teoreettisessa viitekehityksessä.

Tutkimuksen siirrettävyyttä pohtiessa kiinnitetään huomiota siihen, voiko tutkimuksen tulokset yleistää myös muihin toimintaympäristöihin (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 211). Tässä tutkimuksesta saatuja tuloksia ei voi yleistää koskemaan laajalti muita tapauksia, sillä tutkimuksen

otanta oli hyvin suppea. Tutkimuksessa pyrittiin myös tarkastelemaan kiinnostuksen kohteena olevia tapauksia mahdollisimman perusteellisesti pyrkimättä aineiston laajaan yleistettävyyteen. Tutkimus voi kuitenkin avata ajatusuria jatkotutkimukselle sekä auttaa hahmottamaan opettajaopiskelijoiden ammatillisiin valmiuksiin vaikuttavia tekijöitä myös laajemmassa kontekstissa. Tutkimuksessa oli myös kvantitatiivinen osuus, jonka usein katsotaan pyrkivän aineiston yleistettävyyteen. Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisen osuuden tarkoituksena oli luoda kattavampaa käsitystä ammatillisten valmiuksien muodostumisesta koko kiinnostuksen kohteena olevasta kohdejoukosta. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden joukko oli kuitenkin niin pieni, etteivät tutkimusaineistosta tehdyt päätelmät koko kohdejoukkoa koskien ole kovinkaan luotettavia.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimus tutkii juuri sitä ilmiötä, mitä sen on tarkoituskin tutkia. Kyselylomakkeen validiteettia parantaakseni tutustuin tutkittavaan aiheeseen, jotta osasin rajata lomakkeen kysymykset tutkimusongelmaa mahdollisimman hyvin palvelevaksi. Testasin lomakkeen myös muutamalla testihenkilöllä, jotta he voisivat antaa palautetta lomakkeen toimivuudesta ja kysymysten asettelusta. Haastatteluiden avulla kerätyn tutkimusaineiston validiteettia parantaakseni ilmoitin haastateltaville, mitä aihetta tutkimukseni käsittelee, ja pyysin heitä pohtimaan omia ammatillisia valmiuksiaan etukäteen. Suoritin myös yhden koehaastattelun ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja. Näin pyrin varmistamaan, että tutkimusteemat käsittelevät sitä aihetta, mitä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia.

Myös triangulaatiota on pidetty yhtenä tapaustutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Triangulaatiota voi olla hyvin monenlaista. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi erilaisten metodologioiden, teorioiden tai aineistojen yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Tämä mahdollistaa tutkimusaineiston tarkkailun erilaisista näkökulmista käsin. Sen tarkoituksena on hyödyntää eri metodien vahvuudet ja esittää tutkittava ilmiö mahdollisimman monipuolisesti ja puolueettomasti. (Eriksson & Koistinen 2005, 42.) Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa triangulaation näkökulmasta on mielekästä huomioida kyselylomakkeista sekä haastatteluista kerätty erilaiset aineistot, jotka mahdollistivat tutkittavan ilmiön vertailun erilaisista aineistoista käsin. Myös omien tutkimustulosteni vertaaminen aiempiin teorioihin sekä tutkimuksiin lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta.

LÄHTEET

Almiala, M 2008. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto.

Bandura, A. 1989. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* 44 (9), 1175–1184.

Bandura, A. 2007. Reflections on an Agentic Theory of Human Behavior. Stanford University, California. Ilmestynyt lehdessä *Norsk Psykologforening*, Vol 44, numerossa 8. 995–1004.

Beck, C. & Kosnik, C. 2006. *Innovations in Teacher Education. A Social Constructivist Approach*. State University of New York Press, Albany.

Bjerkholt, E & Hedegaard, E. 2008. Systems Promoting New Teachers' Professional Development. Faculty of Arts, Folk Culture and Teacher Education, Department of Pedagogy, Telemark University College, Norway; Teacher Education in Skovlunde, Professionshøjskolen University College Capital/University College Copenhagen, Denmark. Teoksessa Fransson, G. & Gustafsson, C. *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development Teacher education: Research publication 4*. 45–76.

Blomberg, S. 2008. Novisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 291. Yliopistopaino, Helsingin yliopisto.

Blomberg, S. 2009. Novisiina opettajaksi. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki. 117–133.

Eisenschmidt, E., Hekkinen, H. L. T. & Klages, Wiebke. 2008. Strong, Competent, and Vulnerable – Experiences of the First Year as a Teacher. Haapsalu College, Tallinn University, Estonia; Institute for Educational Research, and Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Finland; Faculty of Education and International Studies, Oslo University College, Norway. Teoksessa Fransson, G. & Gustafsson, C. *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development Teacher education: Research publication 4*. 125–147.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, Julkaisuja 4: 2005.

(https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence=1) Viitattu 10.8.2015.

Esittely. Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma. Tampereen yliopisto. 2015. (<http://www.uta.fi/edu/kas/esittely/index.html>) Viitattu 9.8.2015.

Eskola, J & Suoranta, J. 1998 *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Gummerrus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva. 26–46
- Estola, E. Syrjälä, L & Maunu, T. 2012. The first years as a teacher. Teoksessa Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London and New York, Routledge. 43–51.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki. 90–142.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, K., Vähäsantanen, S., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylän yliopisto. 17–31.
- Eteläpelto, A & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A & Onnismäa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Vantaa. 25–43.
- Ethell, R. & McMeniman, M. 2002. A critical first step in learning to teach. Confronting the power and tenacity of student teachers' beliefs and preconceptions. Teoksessa Sugrue, C. & Day, C. (toim.) Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives. 216–233.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. 2008. Becoming a Teacher – an Introduction to the Theme and the Book. University of Gävle, Department of Education and Psychology, Sweden. Teoksessa Fransson, G. & Gustafsson, C. 2008 Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development Teacher education: Research publication 4. Gävle. 11–26.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. 2008 Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development Teacher education: Research publication 4 Gävle.
- Harra, K. 2007. Stressinhallintataito ammatillisen kasvun tavoitteena. Teoksessa Saati, S. & Varis, T. (toim.). Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna. 53–63.
- Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London and New York, Routledge. 3–30.
- Helakorpi, S. 2005. Työn taidot - ajattelua, tekoja ja yhteistyötä. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna.
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. 2012. Individual and social meanings of mentoring. Teoksessa Heikkinen, L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London and New York, Routledge. 60–70.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2001 Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Kariston Kirjapaino. Oy. Hämeenlinna.

Hyypä, H. 2014. Kuinka nähdä – miten sanoa? Insight-menetelmä ja kokemuksen tutkimus. Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.) Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden. Millaisin ehdoin kokemus voi olla tutkimuskohteena mahdollinen? Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi. 175–204.

Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. 2008. Mentoring of Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. University of Jyväskylä, Finland; University of Gävle, Department of Education and Psychology, Sweden; Tallinn University, Institute of Educational Sciences, Estonia; University of Tartu, Faculty of Education, Estonia. Teoksessa Fransson, G. & Gustafsson, C. 2008 Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development Teacher education: Research publication 4. 77–106.

Julkunen, R. 2007. Työ - talouden ja minän välissä. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki. 18–48.

Jyrhämä, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa Väisänen, P & Atjonen, P. (toim.) Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. 19–29.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillisen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva. 258–274.

Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M & Linnasaari, H. (toim.) 2010. Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä.

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma. Tampereen yliopisto. 2015 (<http://www.uta.fi/edu/kas/index.html>). Viitattu 9.8.2015.

Kessels, C. 2010. The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development.

Kilpiö, A. & Markkula, M. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys - opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 63–72.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki.

Koivisto, K., Kukkola, J. Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.) 2014. Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa . Teoksessa Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T.. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 167–187

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. . Teoksessa Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T.. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 195–208.

Kukkola, J. 2014. Mielenfilosofisia lähtökohtaehtoja kokemuksen tutkimukselle. Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. (toim.) Kokemuksen tutkimus IV. Annan kokemukselle mahdollisuuden. Millaisin ehdoin kokemus voi olla tutkimuskohteena mahdollinen? Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi. 31–56

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopistopaino. Tampereen yliopisto.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva. 28–45

Lange, K. 2009. Yhtenäinen peruskoulu ja opettajankoulutus. Teoksessa Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 135–146.

Lapinoja, K. 2009. Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 65–71.

Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Dialogi II Ohjaus- ja opetusharjoittelutilanne eettisenä, emotionaalisenä ja opettajaminää rakentavana kohtaamisena – teoksessa Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Väisänen, P. & Atjonen, P (toim.). 91–109. Joensuun yliopistopaino.

Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. MERKITYS - TULKINTA - YMMÄRTÄMINEN. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi. 163–194.

Luokanopettaja koulutus. Tampereen yliopisto. 2012
(http://www.uta.fi/opiskelu/oppiaineet/luokanop_koulutus.html). Viitattu 19.1.2015

Maaranen, K. 2009. Widening perspectives of teacher education: Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development. Research Report 205. University of Helsinki.

Maaranen, K. 2010. Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teorisoida käytäntöä? Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnasaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä. 149–159.

- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva. 46–69.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 73–94.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnasaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä. 27–50.
- Niikko, A. 1998. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopisto.
- Normaalikoulun syventävät projektiopinnot. 2015. Tampereen yliopiston normaalikoulu. (<http://www.uta.fi/normaalikoulu/opettajaharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/projektiopinnot.html>) Viitattu 10.8.2015.
- Nyman, T. & Ruohotie-Lyhty, M. 2009. Tunteet pelissä: Kielenopettajan tunnetiloja uran alkuvaiheessa. Teoksessa Jaatinen, R., Korhonen, V. & Moilanen, P. Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiön julkaisuja. Saarijärvi. 203–221.
- Ohjattu harjoittelu luokanopettajakoulutuksessa. Tampereen yliopisto. 2015 (<http://www.uta.fi/normaalikoulu/opettajaharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu.html>). Viitattu 15.3.2015.
- Opetusharjoittelu. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston normaalikoulu. 2013. (<http://www.uta.fi/normaalikoulu/opettajaharjoittelu/index.html>) Viitattu 10.8.2015
- Opetus- ja kulttuuri ministeriö. 2011. Selvitys opettajankoulutuksesta 14.11.2011. (http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/Selvitys_opettajankoulutuksesta_14112011.pdf) Viitattu 10.8.2015.
- Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. (<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>) Viitattu 11.8.2015
- Opinto-oppaat 2014-2015. KASSPROH Syventävät projektiopinnot / Luokanopettaja 10 op. (<https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?id=21093&lang=fi&lvv=2014&uiLang=fi>). Viitattu 16.3.2015.
- Palonen, T., Lehtinen E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY. Oppimateriaalit Oy. Helsinki. 287–304.

Paloniemi, S. 2007. Ikä ja ikäisyys työssä. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki. 49–63.

Pantzar, T. 2009. Erilaisuuden ja vierauden ymmärtämisen edistäminen kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Jaatinen, R., Korhonen, V. & Moilanen, P. Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiön julkaisuja. Saarijärvi. 95–107.

Patrikainen, R. 2009. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 45–48.

Patrikainen, R. 2009. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 39–43.

Patrikainen, R. 2009. Teorian ja käytännön kohtaaminen - ikuinen ongelma? Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 15–18.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. MERKITYS - TULKINTA - YMMÄRTÄMINEN. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi. 115–162.

Ranne, K. 2009. Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiön - OKKA-säätiön julkaisuja. Saarijärvi. 7–16

Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokosta - luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnasaari, H. (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä. 51–76.

Repo-Kaarento, S. 2010. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Kansallisseura.

Ropo, E ja Gustafsson, A. 2006. Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismäa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Vantaa. 50–73.

Ruohotie, P. 2004. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 27–38.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto
(http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html) Viitattu 13.8.2015.
Siirtyminen tutkinto-ohjelmaan. Tampereen yliopisto 2015.
(<http://www.uta.fi/opiskelu/opinnot/koulutusuudistus/siirtyminen.html>) Viitattu 9.8.2015

Sahi, S. 2009. Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 87–116.

Siirtyminen tutkinto-ohjelmaan. Tampereen yliopisto. 2014. (<http://www.uta.fi/opiskelu/opinnot/koulutusuudistus/siirtyminen.html>.) Viitattu 1.8.2015

Tampereen yliopistoon hakeneet ja hyväksytyt päävalinnoissa 2010. Tampereen yliopisto. 2010 (<http://www.uta.fi/opiskelijaksi/valinta/valinta2010.php>). Viitattu 3.8.2015.

Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. 2003. From Transfer to Boundary-crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An introduction. Teoksessa Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing. Helsingin yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki.

Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki. 179–187.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva. 160–179

Tynjälä, P., Ikonen-Varila, M., Myyry, L. & Hytönen T. 2007. Verkostoissa oppiminen. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY. Oppimateriaalit Oy. Helsinki. 258–286.

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva. 103–127

Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Saati, S. & Varis, T. (toim.). Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna. 186–196.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A. 2014. Työidentiteettivalmennus monipuolisen voimavaraistumisen areenana. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, K., Vähäsantanen, S., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylän yliopisto. 66–85.

Väisänen, P & Atjonen, P. (toim.) 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa Väisänen, P & Atjonen, P. (toim.) Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino. Joensuu. 7–15.

Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 9–26.

Kyselylomakkeessa esitetty taustatieto- ja monivalintakysymykset sekä avoimet kysymykset.

Taustatiedot

Sukupuoli

Nainen

Mies

Syntymävuosi (vvvv)

Tämän hetkisten opintojen aloittamisvuosi (vvvv)

Arvioitu valmistumisvuosi (vvvv)

Oletko tehnyt opetusalan sijaisuuksia tai toiminut muissa kasvatusalan tehtävissä?

Kyllä

En

Jos vastasit kyllä, kuvaile tähän lyhyesti aiempaa kokemustasi kasvatusalalta.

Onko sinulla aiempaa koulutusta tai ammattia, jonka ajattelet vaikuttavan omiin valmiuksiisi siirtyä kasvatustyötehtäviin?

Kyllä

Ei

Jos vastasit kyllä, mitä?

Millaiseen työhön haluaisit päästä tulevaisuudessa?

Luokanopettaja

Aineenopettaja

Erityisopettaja

Joku muu,

mikä?

Monivalintakysymykset

Seuraavassa on esitetty väittämiä koskien saamaasi koulutusta. Valitse itsellesi parhaiten sopiva vaihtoehto.

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jokseenkin eri mieltä, 3 = En osaa sanoa, 4 = Jokseenkin samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Taulukko 6. Kyselylomakkeen monivalintakysymyksissä koulutusta kohtaan esitetyt väittämät, sekä niistä saadut tulokset. Selkeyden vuoksi taulukosta on jätetty pois *En osaa sanoa* vaihtoehto. Tulokset ilmoitettu prosentteina (n = 24).

VÄITTÄMÄT	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Koen koulutuksen antaneen minulle riittävät valmiudet siirtyä työelämään.	0	25	42	8
Koen saaneeni varmuutta työelämään siirtymiseen koulutuksen ulkopuolisilta elämän osa-alueilta.	0	0	50	42
Koen saaneeni varmuutta työelämään opiskelutovereiltani.	0	8	46	25
Koen monialaiset opinnot tärkeäksi työelämää ajatellen.	4	0	42	38
Koen kasvatustieteen perusopinnot tärkeäksi työelämää ajatellen.	13	33	42	4
Koen kasvatustieteen aineopinnot tärkeäksi työelämää ajatellen.	0	17	46	8
Koen kasvatustieteen syventävät opinnot tärkeäksi työelämää ajatellen.	0	8	54	21
Koen opetusharjoittelut tärkeiksi työelämää ajatellen.	0	4	8	83
Koen omat vuorovaikutustaitoni riittäviksi.	0	0	42	54
Koen omat tieto- ja viestintäteknologian käyttötaitoni riittäväksi.	4	25	50	8
Koen saaneeni riittävät valmiudet hyödyntää teknologiaa työssäni.	4	63	17	4
Koen saaneeni riittävästi tietoa erilaisista opetusmateriaaleista.	0	38	50	0
Koen saaneeni riittävät valmiudet ohjelmoinnin opettamiseen.	79	17	0	0
Koen saaneeni riittävästi tietoa erilaisista oppimisympäristöistä.	4	33	46	0
Koen saaneeni riittävät valmiudet monikulttuurisuuden kohtaamiseen työelämässä.	0	58	21	0
Koen saaneeni riittävät valmiudet inklusiivisessa koulussa toimimiseen.	17	46	25	4
Koen saaneeni riittävät valmiudet erilaisuuden kohtaamiseen työelämässä.	0	38	54	0
Koen saaneeni riittävät valmiudet väkivalta- ja vaaratilanteiden kohtaamiseen työelämässä.	38	46	8	0

Seuraavassa on esitetty väittämiä koskien työelämävalmiuksiasi. Valitse itsellesi parhaiten sopiva vaihtoehto.

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jokseenkin eri mieltä, 3 = En osaa sanoa, 4 = Jokseenkin samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Taulukko 7. Kyselylomakkeen monivalintakysymyksissä koettuja työelämävalmiuksia kohtaan esitetyt väittämät, sekä niistä saadut tulokset. Selkeyden vuoksi taulukosta on jätetty pois *En osaa sanoa* vaihtoehto. Tulokset ilmoitettu prosentteina (n = 24).

VÄITTÄMÄT	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Koen olevani valmis siirtymään työelämään.	0	0	75	25
Kaipaisin tukea työelämään siirtymisessä.	8	33	25	25
Työelämään siirtyminen huolettaa minua.	8	42	46	4
Koen itseni päteväksi toimimaan kasvatusalan tehtävissä.	0	4	54	29
Koen oman osaamiseni riittäväksi kasvatusalan tehtävissä toimimiseen.	0	4	54	25
Koen hallitsevani koulun yleiseen toimintakulttuuriin ja arkeen liittyvät asiat.	4	33	38	13
Koen opettajan työn sopivan minulle.	0	0	54	38
Koen pystyväni samaistumaan kasvatusalanyhteisöön.	0	8	46	25
Uskon selviytyväni työelämässä.	0	0	63	33
Minua huolettaa pystynkö toteuttamaan muiden odotukset työssäni toimiessani.	4	33	42	4
Olen halukas siirtymään työelämään.	0	4	42	42
Minulla ei ole kiire siirtyä työelämään.	33	42	13	8
Haluaisin jatkaa opiskelua, jos se olisi toimeentulollisesti mahdollista.	21	25	33	13

Avoimet kysymykset

Seuraavassa on tarkoitus selventää, mitkä asiat ovat vaikuttaneet työelämävalmiuksiisi. Vastaa jokaisessa kohdassa ainakin toiseen kysymykseen. Voit halutessasi vastata myös molempiin kysymyksiin, jos ne molemmat herättävät sinussa ajatuksia.

1. Työelämävalmiudet

Mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen, että koet olevasi valmis siirtymään työelämään?

Mitkä asiat ovat vaikuttaneet siihen, että koet epävarmuutta työelämään siirtymisestä?

2. Koulutuksen hyödyllisyys

Mitkä asiat koulutuksessa ovat tukeneet valmiuksiasi siirtyä työelämään?

Mitä asioita kaipaisit koulutukseen lisää, jotta se tukisi paremmin työelämään siirtymistäsi?

3. Ammattitaito

Missä asioissa koet selviytyväsi hyvin työelämässä?

Missä asioissa koet epävarmuutta työelämässä selviytymisessä?

4. Huolenaiheet ja voimavarat

Mitkä asiat tuovat sinulle lisää varmuutta työelämään?

Mitkä asiat huolettavat sinua työelämässä?

5. Halukkuus siirtyä työelämään

Mitkä asiat houkuttelevat sinua työelämässä?

Minkä asioiden vuoksi sinulla ei ole kiire siirtyä työelämään?

6. Tuen tarve

Vastaa tähän kysymykseen vain, jos koet kaipaavasi tukea työelämään siirtymisessä.

Millaista tukea kaipaisit työelämään siirtymisessä?

7. Sana vapaa

Jos sinusta tuntuu, ettet päässyt ilmaisemaan lomakkeessa joitain työelämään siirtymiseen tai koulutukseen liittyviä ajatuksiasi, nyt sana on vapaa:

Teemahaastattelurunko

TYÖELÄMÄÄN SIIRTYMINEN

- Kun mietit nyt valmistumista ja työelämään siirtymistä, millaisia asioita sinulla herää mieleen?
- Millaiseksi koet omat työelämävalmiutesi?
- Mitkä asiat ovat mielestäsi parhaiten valmistaneet sinua työelämään?

OMAT OMINAISUUDET JA TAIDOT

- Koetko opettajan työn sopivan sinulle? (miksi?/miksi ei?)
- Millaisia vahvuuksia sinulla on opettajana?
- Millaisia heikkouksia sinulla on opettajana?
- Jos sinä saisit nyt oman luokan opetettavaksesi...
 - Mitkä asiat koet hallitsevasi?
 - Mitä asioita et vielä hallitse?

KOULUTUS

- Miten mielestäsi koulutus on onnistunut tukemaan työelämävalmiuksiasi?
- Mikä on ollut parasta?
- Mitä asioita kaipaisit lisää?
- Kaipaisitko koulutukselta tai joltain muulta taholta tukea työelämään siirtymisessä?

TYÖELÄMÄVALMIUKSIA TUKEVAT ASIAT

- Mitkä asiat elämässäsi ovat parhaiten mielestäsi lisänneet varmuuttasi siirtyä työelämään?
- Tuleeko sinulla mieleen koulutuksen ulkopuolisia asioita, jotka olisivat tukeneet sinun työelämävalmiuksiasi?

TULEVAISUUS

- Mitä odotat tulevaisuudelta?
- Mikä sinua huolestaa tulevaisuudessa?

